UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Joel Pereira Cirqueira

Análise de gênero e raça em documentos educacionais de domínio público

Campo Grande/MS
2023

Joel Pereira Cirqueira

Análise de gênero e raça em documentos educacionais de domínio público

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul como requisito para a obtenção do título de em Psicologia

Orientadora: Profª. Drª Jacy Correa Curado

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientador: Prof. Drª Jacy Correa Curado
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

_____

Prof. Drª Zaira de Andrade Lopes
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

_____

Prof. Drª Eugenia Portela Siqueira
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Campo Grande, 04 de Julho de 2023.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha imensa gratidão à minha orientadora, Jacy Correa Curado, pela sua especialização, paciência e dedicação fundamentais para minha formação e para a elaboração deste estudo. Seu conhecimento e a sua experiência em movimentos sociais trouxe vida para essa pesquisa.

À minha família, Marta, Adauton, Abdiel, Maria (*in memoriam*) e Moisés, sou profundamente grato por serem uma fonte constante de apoio e incentivo em meus estudos. Graças a vocês, pude construir um futuro diferente. Mesmo com divergências de opiniões, sempre demonstraram respeito por minhas escolhas, incluindo esta pesquisa. Seu amor, dedicação e respeito são minha fortaleza para alcançar meus sonhos.

Agradeço também a Henrique Schaefer por sua presença constante, compartilhando alegrias e dificuldades. Seu apoio incondicional, paciência e incentivo foram vitais para meu crescimento pessoal e persistência.

Aos meus amigos, José Gabriel, Daniele Silva e Bruno Solon, expresso minha sincera gratidão. Sua amizade, apoio constante e motivação foram essenciais para manter minha determinação durante os momentos desafiadores.

A todos os mencionados e aqueles que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho, meu profundo agradecimento. Sem o apoio de vocês, essa dissertação não teria sido possível. Sua presença e suporte fizeram uma diferença significativa em minha jornada acadêmica e pessoal.

Que esta dissertação seja uma forma de retribuir o carinho e apoio que recebi ao longo dessa trajetória. Sintam-se parte fundamental desta conquista.

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma diretriz curricular que se tornou lei em 2022 para a educação básica no Brasil. Devido à relevância deste documento, esta pesquisa buscou entender a forma como as questões de gênero e raça são abordadas nele, bem como defender as propriedades performativas presentes do documento. A BNCC emergiu em um período sensível da história brasileira, logo após o golpe de 2016, as eleições presidenciais de 2018 e a emergência da polêmica "ideologia de gênero". Nesse contexto, a presente pesquisa adotou uma perspectiva construcionista social para analisar como gênero e raça são representados nas três versões da BNCC do Ensino Médio de 2015, 2016 e 2017. A pesquisa foi conduzida com uma abordagem qualitativa, baseada em uma análise crítica da BNCC. Além disso, a análise histórica dos avanços e retrocessos das políticas públicas de educação em relação a gênero e raça foi apresentada como parte do estudo. As três versões da BNCC foram analisadas, e observou-se que a BNCC de 2015 e 2016 abordaram com mais frequência as questões de gênero e raça. Por outro lado, a versão de 2017 apresentou uma queda na inclusão dessas temáticas, com lacunas e um apagamento das categorias de gênero e raça nas habilidades e fundamentação teórica do documento.

Palavras-chave: Educação; BNCC; Documentos Públicos; Construcionismo Social; Gênero; Raça

ABSTRACT

The National Common Curricular Base (BNCC) is a curriculum guideline that became law in 2022 for basic education in Brazil. Due to the relevance of this document, this research sought to understand how gender and race issues are addressed in it, as well as to defend the present performative properties of the document. The BNCC emerged in a sensitive period of Brazilian history, shortly after the 2016 coup, the 2018 presidential elections and the emergence of the controversial "gender ideology". In this context, the present research adopted a social constructionist perspective to analyze how gender and race are represented in the three versions of the High School BNCC of 2015, 2016 and 2017. The research was conducted with a qualitative approach, based on a critical analysis of the BNCC. In addition, the historical analysis of the advances and setbacks of public education policies in relation to gender and race was presented as part of the study. The three versions of the BNCC were analyzed, and it was observed that the 2015 and 2016 BNCC more frequently addressed gender and race issues. On the other hand, the 2017 version showed a drop in the inclusion of these themes, with gaps and a deletion of the categories of gender and race in the skills and theoretical foundation of the document.

Keywords: Education; BNCC; Public Documents; Social Constructionism; Gender; Race.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1..... 101
Figura 2..... 102
Figura 3..... 102
Figura 4..... 102
Figura 5..... 102
Figura 6..... 103
Figura 7..... 103
Figura 8..... 103
Figura 9..... 103
Figura 10..... 103
Figura 11..... 103
Figura 12..... 104
Figura 13..... 104
Figura 14..... 104
Figura 15..... 104
Figura 16..... 105
Figura 17..... 107
Figura 18..... 108
Figura 19..... 108
Figura 20..... 108
Figura 21..... 109
Figura 22..... 109
Figura 23..... 109
Figura 24..... 109
Figura 25..... 110
Figura 26..... 110
Figura 27..... 110
Figura 28..... 110
Figura 29..... 111
Figura 30..... 111
Figura 31..... 111
Figura 32..... 112
Figura 33..... 112
Figura 34..... 112
Figura 35..... 112
Figura 36..... 113
Figura 37..... 113
Figura 38..... 113
Figura 39..... 113

Figura 40 113
Figura 41 114
Figura 42 114
Figura 43 114
Figura 44 114
Figura 45 115
Figura 45 115
Figura 46 115
Figura 47 115
Figura 48 116
Figura 49 116
Figura 50 116
Figura 51 116
Figura 52 116
Figura 53 117
Figura 54 119
Figura 55 120
Figura 56 124
Figura 57 125
Figura 58 125
Figura 59 125
Figura 60 125
Figura 61 130
Figura 62 130
Figura 63 130
Figura 64 131
Figura 65 131
Figura 66 131
Figura 67 132
Figura 68 132
Figura 69 132
Figura 70 138

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Palavras utilizadas nos filtros criados para selecionar fragmentos das versões da BNCC..... 98
Tabela 02 - Ocorrências de palavras do filtro nas versões da BNCC de 2015..... 99
Tabela 03 - Ocorrências de palavras do filtro nas versões da BNCC de 2016..... 106
Tabela 04 - Ocorrências de palavras do filtro nas versões da BNCC de 2017.....117
Tabela 05 - Ocorrências de palavras do filtro nas versões da BNCC de 2015..... 123
Tabela 06 - Fragmentos da versão de 2015 da BNCC com a palavra racismo..... 127
Tabela 07 - Ocorrências de palavras do filtro nas versões da BNCC de 2016..... 128
Tabela 08 - Fragmentos da versão de 2016 da BNCC com a palavra racismo..... 134
Tabela 09 - Ocorrências de palavras do filtro nas versões da BNCC de 2017..... 136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DE	Diagnóstico de Enfermagem
DF	Distrito Federal
FCPE	Função Comissionada do poder executivo
HIV	Vírus da imunodeficiência adquirida
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
II	Dois
III	Três
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IRAMUTEQ	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexual, assexual e outros
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MESP	Movimento Escola Sem Partido
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC - SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada , Alfabetização , Diversidade e Inclusão

SEDH	Secretaria de Direitos Humanos
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPM	Secretaria de Política para as Mulheres
STF	Supremo Tribunal Federal
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade De São Paulo
XII	Século 12
XIX	Século 19
XVII	Século 17
XX	Século 20

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....12
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CONSTRUCIONISMO SOCIAL..... 16
2.1 A EMERGÊNCIA DO “GIRO LÍNGUISTICO”..... 16
2.2 A PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUCIONISTA EM PSICOLOGIA SOCIAL.....20
2.3 PRESSUPOSTOS DO CONSTRUCIONISMO SOCIAL.....28
3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA..... 32
3.1 O NOVO E O ANTIGO COEXISTINDO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA..... 39
4 O DEBATE DE GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA..... 44
4.1 GÊNERO NA EDUCAÇÃO.....45
4.1.1 Políticas públicas educacionais brasileira e sua interface com a categoria gênero 52
4.2 RAÇA NA EDUCAÇÃO.....64
4.2.1 Políticas públicas educacionais brasileira e sua interface com a categoria raça.... 76
5 METODOLOGIA.....85
5.1 OBJETIVO GERAL.....86
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....86
5.3 CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS.....87
5.3.1 A escolha dos documentos pesquisados.....92
5.3.2 Procedimentos de análise.....93
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....99
6.1 ANÁLISE DE GÊNERO..... 99
6.2 ANÁLISE DE RAÇA.....123
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 148

1 INTRODUÇÃO

Como docentes em Campo Grande/MS, temos observado que as relações de gênero e raça permeiam o cotidiano escolar, se manifestando em diversas esferas, desde as interações entre estudantes e professores, até a seleção e uso do material pedagógico, passando pelos documentos governamentais e políticas educacionais.

A crescente demanda por inclusão de todas as pessoas nos ambientes escolares tem levado os conceitos de gênero e raça a serem objeto de discussões e pesquisas, criando espaço para a construção de novas realidades. No entanto, é importante ressaltar que essas noções têm o potencial de produzir complexas tramas de poder e conhecimento, o que torna essencial uma abordagem crítica e reflexiva sobre esses temas.

Nesse contexto, documentos de domínio público, em especial os de educação, são recursos significativos para gerar transformação social, mas nem sempre são utilizados para esse fim, muitas vezes servindo apenas para reproduzir identidades estereotipadas. Por isso, é fundamental que a escola atue como um espaço de resistência e de construção de novos saberes e práticas, promovendo a igualdade e o respeito à diversidade. Conforme destacado por Louro (2004) e Nogueira (2001), é necessário que a educação se torne um espaço de contestação e de transformação social, em vez de reproduzir desigualdades e opressões.

Os debates acerca das questões de gênero e raça no ambiente escolar têm sido objeto de estudos e reflexões há décadas. Desde a década de 1970, por exemplo, movimentos sociais e pesquisadores têm trazido à tona a importância de se discutir a diversidade e a inclusão na educação, incluindo temas como gênero e raça (LOURO, 1997). Como pontua Louro (2004), tais debates são importantes para que possamos compreender como as identidades são construídas e negociadas em meio às relações de poder presentes nas instituições educacionais. Segundo Nogueira (2001), os documentos que regulam a educação no país são recursos importantes para a promoção de transformações sociais, porém, é necessário que sejam utilizados de forma crítica e reflexiva para que não sirvam apenas para a reprodução de estereótipos e preconceitos.

Como documentos que orientam a política educacional brasileira, a Constituição Federal (CF), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Plano Nacional de Educação (PNE) e a

BNCC trazem em seu bojo diretrizes, objetivos e orientações pedagógicas que visam garantir a qualidade da educação no país. Tais documentos são considerados fundamentais para o trabalho dos profissionais da educação, pois fornecem direcionamentos para a elaboração e implementação de currículos, práticas pedagógicas e avaliação do ensino-aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, objeto central desta pesquisa, é um documento de extrema importância para a educação básica brasileira, pois define as aprendizagens fundamentais que todos os estudantes devem adquirir ao longo da educação infantil, do ensino fundamental e médio. Como instrumento normativo, a BNCC fornece diretrizes precisas para o desenvolvimento de currículos, práticas pedagógicas e avaliação do aprendizado, garantindo, assim, a qualidade da educação oferecida no país.

Por ser um documento recente e principalmente por ter sido homologada em um período sensível da nossa história, sua análise se faz essencial para a compreensão de como essas questões estão sendo abordadas nas políticas públicas de educação no Brasil, contribuindo para a construção de novas realidades e a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Conforme destaca Louro (2004), é importante que se compreenda como as identidades são construídas e negociadas no contexto educacional, levando-se em consideração as relações de poder presentes nas instituições escolares.

Nogueira (2001) destaca o papel dos documentos que regulam a educação no país na promoção de transformações sociais. No entanto, é fundamental que esses documentos sejam usados de maneira crítica e reflexiva, para que não haja reprodução de estereótipos e preconceitos.

Esta pesquisa foi inspirada por experiências em sala de aula, anteriores a este mestrado, vivenciadas como um estudante negro e periférico de escola pública, e anos depois, como professor. Nesse processo, foi possível perceber como a violência de gênero, a homofobia e principalmente o racismo sempre estiveram presentes na escola, de forma direta ou invisível, e como os meus próprios preconceitos e discriminações vivenciados enquanto estudante apenas mudaram de perspectiva quando passei a atuar como professor.

Como professor, entendia que o currículo era um direito dos estudantes e que meu dever era segui-lo rigorosamente para não prejudicar a aprendizagem dos alunos. No entanto, percebi que esse currículo não era neutro. Em nenhum

momento durante minha trajetória como estudante ou professor, o currículo abordou temas como racismo, homofobia ou desigualdade de gênero.

No primeiro ano do mestrado, por meio das leituras e discussões nas disciplinas, comecei a aprender mais sobre gênero e raça, o que me permitiu refletir e compartilhar esse conhecimento com meus estudantes por meio de rodas de conversa e oficinas que desenvolvi na escola durante a pandemia. Uma delas foi o Amassuru, um jogo de RPG que criei com mais três amigas, cujo personagem central é uma cientista indígena que desbravou o Brasil em busca de elementos para compor a cura do COVID. Esse jogo permitiu que abordássemos temas como racismo, violência de gênero e outros marcadores sociais da diferença por meio de podcasts e vídeos gravados para as atividades.

Infelizmente, nem todas as pessoas que estão na escola terão a mesma oportunidade e abertura que eu tive para participar de grupos de estudo, cursar um mestrado e estar cercado de pessoas que fazem parte desse movimento há anos. Por esse motivo, acreditamos que isso deveria estar incluído nos documentos de educação, pois além de garantir a escala, permitiria que todos os estudantes tivessem acesso aos conhecimentos que os constituem e que os permitem refletir criticamente sobre realidades que existem há anos, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, como o racismo e a desigualdade de gênero, por exemplo.

Colocar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como objeto de análise em uma pesquisa de mestrado se mostrou muito relevante, considerando todo o contexto apresentado e vivido. Esse documento tem impacto direto na vida escolar dos estudantes, podendo sustentar formas de vida mais igualitárias e justas, ou perpetuar preconceitos e discriminações.

Partimos do pressuposto de que os documentos não representam e não produzem efeitos de forma linear. Ao contrário, eles incorporam múltiplas vozes e épocas, produzindo efeitos e sentidos que são suscetíveis de renovação. Ou seja, o antigo e o novo coexistem e, para compreendermos a forma como esses efeitos e sentidos circulam, é crucial analisarmos a interface entre esses três tempos: o curto, o longo e o vivido. Segundo Castells (1999), o tempo curto é caracterizado por mudanças rápidas e efêmeras que ocorrem no cotidiano, como a circulação de informações nas redes sociais. Já o tempo longo é marcado por processos históricos, que se desenvolvem ao longo de décadas ou séculos, como as

mudanças nas estruturas sociais e políticas. Por fim, o tempo vivido é o tempo subjetivo, que se refere às experiências pessoais de cada indivíduo.

Nesse sentido, compreender os diferentes tempos em que essas vozes se manifestam – o curto, o longo e o vivido – é fundamental para identificar como as questões de gênero e raça estão sendo abordadas nas diferentes versões da BNCC.

Ao analisar as versões da BNCC, buscamos identificar como as mudanças ocorridas ao longo do tempo (tempo longo) se relacionam com as demandas sociais atuais (tempo curto), bem como como essas mudanças são interpretadas e vivenciadas pelos indivíduos que utilizam a BNCC em seu cotidiano (tempo vivido). Dessa forma, a análise desses três tempos nos permite compreender de forma mais ampla as mudanças e permanências nas representações de gênero e raça na BNCC, contribuindo para uma reflexão crítica sobre a construção da educação inclusiva e igualitária.

No contexto educacional brasileiro, as relações de gênero e raça são temas complexos que afetam diretamente o cotidiano escolar, por isso, esta pesquisa tem como objetivo analisar a abordagem desses temas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações.

A dissertação está dividida em cinco capítulos: o primeiro abordará os pressupostos teóricos do construcionismo social, que fundamentam a análise de gênero e raça na versões da BNCC (2015, 2016 e 2017); o segundo tratará da história da educação brasileira, contextualizando o papel dos documentos oficiais na construção do sistema educacional do país; o terceiro capítulo discutirá gênero e raça na educação, apresentando as principais contribuições teóricas e políticas sobre essas temáticas; o quarto apresentará a metodologia utilizada na pesquisa; e, por fim, o quinto trará os resultados e análises das produções de pesquisa, destacando os avanços e retrocessos identificados na abordagem de gênero e raça nas diferentes versões da BNCC.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CONSTRUCIONISMO SOCIAL

O capítulo a seguir aborda a emergência do giro linguístico e sua relação com o construcionismo social, uma abordagem teórica que busca compreender a produção e a negociação dos significados sociais através da linguagem. Esse movimento influenciou diversas áreas do conhecimento, incluindo a Psicologia Social, que passou a adotar uma perspectiva socioconstrucionista, enfatizando o papel da linguagem e dos processos sociais na construção da realidade. Para tanto, serão apresentados os pressupostos do construcionismo social, como o antiessencialismo, o relativismo, a determinação cultural e histórica do conhecimento, a linguagem como possibilidade e o conhecimento como produção social.

2.1 A EMERGÊNCIA DO “GIRO LÍNGUISTICO”

Desde o século XX, a linguagem tem sido objeto de estudo cada vez mais frequente, à medida que diversas questões têm sido questionadas e novas perspectivas têm surgido em relação a esse fenômeno. Essas perspectivas emergiram a partir de uma dupla ruptura da linguagem que ocorreu no contexto do Giro Linguístico, sendo conhecidas como perspectivas do Construcionismo Social (ECHEVERRÍA, 2003; IBÁÑEZ, 2004).

A primeira ruptura, proposta por Ferdinand de Saussure, afirmava que o estudo da língua deveria ser feito "em si mesma e por si mesma" (IBÁÑEZ, 2004, p.21). Isso significa que a língua e seu uso eram considerados um sistema fechado que não recebia interferências externas. A língua não era vista como algo vivo, mas sim como um objeto estático pronto para ser analisado. Essa perspectiva embasou a linguística moderna e influenciou o estruturalismo, especialmente o de Lévi-Strauss (IBÁÑEZ, 2004; MÉLLO ET AL., 2007).

A segunda ruptura, proposta por Gottlob Frege e Bertrand Russell, teve seu início com o questionamento das perspectivas filosóficas vigentes, em que a filosofia da consciência, que vinha se estruturando desde a modernidade, considerava que o mundo interior/privado, representado pela consciência, era o único responsável por criar as realidades (IBÁÑEZ, 2004).

Frege e Russell, por meio da teoria da quantificação, propunham-se a formalizar a língua de forma rigorosa, transformando os enunciados em proposições que assumiriam valores de verdade, podendo ser somente verdadeiros ou falsos. Essa ideia deu o impulso decisivo para a segunda ruptura do Giro Linguístico, sendo principalmente influenciada por Russell (IBÁÑEZ, 2004; MÉLLO et al., 2007).

Em contraponto, na filosofia cartesiana, perspectiva esta que esteve vigente por dois séculos e meio, era proposto que o ser humano era um animal racional, e para conhecer a realidade era necessário haver um enfoque no mundo mental, por meio do esquadrinhamento das ideias e dos pensamentos. Dessa forma, se estes tivessem claros e distintos, a linguagem, a roupagem destes, poderia manifestá-los de forma concreta e inteligível (DUTRA, 2014; IBÁÑEZ, 2004).

Segundo Ibáñez (2004), a segunda ruptura proposta por Frege e Russell questionou a perspectiva cartesiana de que o ser humano era um animal racional e que o conhecimento da realidade dependia do mundo mental. Frege e Russell entendiam que a realidade era uma produção discursiva e que a sua construção se daria por meio do mundo objetivo e público. Conforme Ibáñez (2004, p. 27) afirma, "não é dentro da nossa mente que devemos "olhar" para saber como pensamos, e sim devemos "olhar" para nossos discursos; não devemos esquadrinhar nosso "interior" e, sim, devemos permanecer no "exterior" visível a todos."

Os teóricos desse movimento defendiam premissas que fundamentavam sua perspectiva. Eles consideravam a linguagem cotidiana como incompleta e imperfeita. Para evitar cair em armadilhas, a linguagem deveria ser formalizada através da criação de estruturas lógicas que contivessem valores de verdade, possibilitando assim a estruturação do pensamento. Um dos avanços que esses teóricos tiveram em relação a Saussure foi entender a linguagem não como um objeto parado no tempo, mas como algo vivo e dinâmico (IBÁÑEZ, 2004).

No seguimento do Giro Linguístico, Ludwig Wittgenstein, um filósofo profundamente influenciado pelas ideias de Russell, escreveu o Tratado Lógico Filosófico, onde se propunha a discutir a formalização da linguagem, tal como defendido por Frege e Russell (IBÁÑEZ, 2004).

Wittgenstein exerceu uma grande influência na expansão deste movimento, com filósofos austríacos e alemães a seguir as suas ideias e a desenvolvê-las, o que levou à criação do Círculo de Viena com a adesão de outros filósofos positivistas. Para além de discutir questões relacionadas com a formalização de uma linguagem

ideal, este grupo também tinha como objetivo acabar com as especulações metafísicas (AUSTIN, 1962; IBÁÑEZ, 2004; MÉLLO et al., 2007).

Através de estudos nessa área, o Círculo de Viena publicou em 1929 um manifesto que pretendia lidar com a linguagem cotidiana, a fim de destacar sua incompletude e provar sua inutilidade como um instrumento inadequado para discussões filosóficas. A partir disso, esses filósofos se propuseram a construir, com uma abordagem científica, um modelo de linguagem que representasse a realidade e resolvesse não apenas os problemas filosóficos, mas também os problemas do mundo. Havia a crença de que, se o problema da linguagem fosse resolvido, todos os problemas do mundo seriam diluídos (IBÁÑEZ, 2004).

Os filósofos do Círculo de Viena enfrentaram várias dificuldades ao desenvolver seus estudos, tanto em termos metodológicos quanto devido ao contexto social em que estavam inseridos. Muitos dos membros do Círculo eram judeus e, diante do regime nazista, foram forçados a emigrar para os Estados Unidos para garantir a continuidade de suas pesquisas sobre linguagem (IBÁÑEZ, 2004).

Mesmo após mudar de localidade e continuar os estudos da linguagem nos Estados Unidos, o Círculo de Viena enfrentou dificuldades técnicas na formalização da linguagem, além de críticas de Wittgenstein em relação às tentativas de demarcar uma linguagem que fosse ideal para todas as ciências (IBÁÑEZ, 2004).

Apesar do fim do empirismo lógico representado pelos autores da segunda ruptura, os estudos da linguagem não foram encerrados. Na verdade, eles se tornaram ainda mais vigorosos. Wittgenstein continuou a se dedicar aos estudos linguísticos, mas agora com uma nova perspectiva. Ele já não buscava mais evitar as falácias do cotidiano, como proposto em seu Tratado Lógico-Filosófico. Em vez disso, voltou-se para a linguagem cotidiana em si, como apresentado em sua obra Investigações Filosóficas, em colaboração com os filósofos de Oxford (IBÁÑEZ, 2004).

Com o objetivo de elucidar as regras e os usos da linguagem no dia a dia, Wittgenstein e os filósofos de Oxford não mais buscaram formalizar uma língua. Eles se opuseram às ideias anteriores que consideravam a linguagem apenas um mecanismo para descrever e representar o mundo. Em vez disso, passaram a considerar a linguagem como possuindo propriedades performativas. Essas

premissas já haviam sido iniciadas por Frege e Russell no início da segunda ruptura do Giro Linguístico (IBÁÑEZ, 2004; OLIVEIRA, 2001).

Frege, Russell, Wittgenstein e os filósofos de Oxford, apesar de possuírem divergências epistemológicas, concordavam que a linguagem não poderia ser compreendida de uma perspectiva cartesiana, como apenas uma forma de expressar ideias ou uma mera roupagem para manifestação pública do pensamento. Esses autores defendiam que a linguagem era a própria condição do pensamento. Ibáñez (2004, p. 33) amplia essa ideia ao afirmar que "a linguagem não só 'faz' o pensamento, mas também 'faz' realidades".

> Os seres humanos são seres linguísticos, seres que vivem na linguagem. […] Por que então defendemos a prioridade da linguagem? […] Porque é precisamente através da linguagem que conferimos sentido a nossa existência […] Não há um lugar fora da linguagem a partir do qual possamos observar nossa existência. […] A existência humana, o que para os seres humanos representa a experiência da existência, é realizada pela linguagem. (Echeverría, p.21, tradução nossa)

Nesse contexto, a linguagem assume um papel central nas análises, sendo proposta como uma propriedade performativa nas práticas sociais, capaz de criar eventos, transformar realidades e alterar o "status quo".

Essa perspectiva é destacada por John Austin, um dos filósofos de Oxford, em sua teoria dos atos de fala. Ou seja, a linguagem não apenas descreve e representa uma realidade, mas também a constrói. A teoria que embasa essas ideias recebeu o nome de atos de fala. Ibáñez (2004, p.33-34) propõe que, nessa perspectiva, "certos enunciados constituem literalmente ‘atos de linguagem’ à medida que sua enunciação é inseparável da modificação ou da criação de um estado de coisas que não poderia surgir independentemente dessa enunciação" (IBÁÑEZ, 2004; MÉLLO ET.AL, 2007).

> Pouco a pouco se tornou claro que se tratava, no caso da “reviravolta linguística” (linguistic turn), de um novo paradigma para a filosofia enquanto tal, o que significa dizer que a linguagem passa de objeto da reflexão filosófica para a ‘esfera dos fundamentos’ de todo pensar [...] Numa palavra, não existe mundo totalmente independente da linguagem, ou seja, não existe mundo que não seja exprimível na linguagem. A linguagem é o espaço de expressividade do mundo, a instância de articulação de sua inteligibilidade. (OLIVEIRA, 2001, p. 12-13)

A teoria dos atos de fala destaca a importância da linguagem na construção e negociação das relações sociais e da realidade. Para Austin (1962), os atos de fala são expressões linguísticas que possuem uma função além de sua significação literal. Segundo ele, quando alguém diz algo, não está apenas comunicando uma informação, mas também realizando uma ação social. Por exemplo, ao proferir a frase "eu prometo", a pessoa não está apenas descrevendo uma intenção, mas está efetivamente fazendo uma promessa.

Essa perspectiva de que a linguagem é um instrumento poderoso na construção da realidade é um dos pilares do construcionismo social. Nessa abordagem, a realidade é vista como construída socialmente, ou seja, o mundo não é dado, mas é produzido nas relações sociais, nas práticas discursivas e nas narrativas que são compartilhadas pelos membros de uma comunidade (GERGEN, 2009).

Por meio do Giro Linguístico, a linguagem assume um papel central nas relações cotidianas. Assim, outras ciências que não se baseavam em ideais positivistas, como as ciências sociais e humanas, passaram a ser legitimadas para ampliar seus estudos utilizando a linguagem como objeto de análise. Entre essas ciências, destaca-se o movimento do construcionismo social, que foi impactado pelas bases trazidas pelo Giro Linguístico. Especialmente por esta última, que estuda a linguagem cotidiana e destaca suas propriedades performativas, passando a questionar a natureza do conhecimento, a redefinir os conceitos de realidade que vinham se estruturando desde a Modernidade, propondo o declínio das certezas e dos critérios estabelecidos para a verdade e entendendo a linguagem em termos de ação, capaz de criar eventos, transformar realidades e alterar o "status quo" (GAMBOA, 2009; IBÁÑEZ, 2004; MÉLLO et al., 2007).

2.2 A PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUCIONISTA EM PSICOLOGIA SOCIAL

É importante ressaltar a relação existente entre o giro linguístico e a perspectiva socioconstrucionista, uma vez que ambas enfatizam a importância da linguagem e da comunicação na construção da realidade social. O giro linguístico, originado na filosofia e na linguística, influenciou significativamente a Psicologia Social, que adotou uma perspectiva mais interacionista e discursiva, com ênfase nas práticas discursivas, nas narrativas e nas representações sociais (GERGEN, 1985).

Para além do giro linguístico, o desenvolvimento do movimento construcionista na Psicologia Social teve influências interdependentes de diversas áreas, entre elas a Política, a Filosofia Moderna e a Sociologia do conhecimento.

O movimento construcionista na Psicologia Social emergiu no contexto da crítica ao positivismo e ao objetivismo, que dominaram as ciências sociais por muitas décadas, propondo uma nova abordagem para o estudo da subjetividade e da realidade social, que enfatiza a construção social e histórica da realidade. O giro linguístico na filosofia e a sociologia do conhecimento teve uma grande influência no desenvolvimento desse movimento, questionando a ideia de que existe uma realidade objetiva e independente da linguagem.

A Política foi uma influência importante para o desenvolvimento do movimento construcionista na Psicologia Social. A crítica ao positivismo e ao objetivismo estava relacionada à crítica do modelo hegemônico de poder na sociedade, que afirmava a superioridade dos grupos dominantes e negava a pluralidade e a diversidade de perspectivas e experiências sociais. O movimento construcionista propôs uma nova abordagem para a compreensão da subjetividade e da realidade social, que valoriza a diversidade e a pluralidade de perspectivas e experiências sociais (SPINK, 2013).

Para a Sociologia do conhecimento, o conhecimento é sempre socialmente construído e dependente do contexto histórico e cultural. Essa abordagem foi fundamental para a compreensão da construção social da subjetividade e da realidade social (BERGER; LUCKMANN, 1966; SPINK, 2013).

De acordo com essa perspectiva, as formas como as pessoas pensam, sentem e agem estão ligadas aos valores, crenças e normas que são estabelecidos em suas sociedades e contextos culturais específicos. Isso significa que a maneira como um indivíduo interpreta e compreende o mundo é influenciada pelas relações sociais, poder e instituições presentes em sua comunidade (BERGER; LUCKMANN, 1966; SPINK, 2013).

Essa compreensão sociológica do conhecimento tem implicações importantes para a política, a educação e outras áreas da vida social. Por exemplo, ela sugere que a educação não é apenas sobre a transmissão de informações objetivas e neutras, mas também sobre a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as estruturas sociais e culturais que moldam suas experiências. Além disso, ela destaca a importância de se levar em consideração as perspectivas de

diferentes grupos sociais na construção do conhecimento e no desenvolvimento de políticas públicas que sejam mais justas e inclusivas.

A contribuição de Peter Berger e Thomas Luckmann para o movimento construcionista na Psicologia Social é fundamental. Em seu livro “A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento”, eles defendem que o conhecimento é um produto humano e que a realidade é uma construção social, que pode ser alterada e reconstruída (BERGER; LUCKMANN, 1966). Eles argumentam que a realidade é socialmente construída, ou seja, é criada pelos indivíduos em suas interações sociais e, portanto, não é uma entidade objetiva que existe independentemente das pessoas (BERGER; LUCKMANN, 1966).

Com essa virada nos estudos da Sociologia do Conhecimento, Berger e Luckmann chamam a atenção para o conhecimento cotidiano, produzido pelos homens comuns, e ressaltam a importância de valorizá-lo e analisá-lo. Segundo Spink (2013), eles criticam a ideia de que o conhecimento estava restrito a lugares privilegiados e que desconsiderava os conhecimentos produzidos pelos homens comuns no cotidiano. Berger e Luckmann mostram que é por meio desses conhecimentos que a nossa sociedade se mantém e que, portanto, eles são fundamentais para entender como a realidade é construída.

Na Filosofia Moderna, em particular a obra de Immanuel Kant, podemos observar outra influência para o construcionismo. Kant propôs que a realidade não pode ser conhecida em si mesma, mas apenas através das categorias e dos esquemas mentais que usamos para compreendê-la. Essa ideia foi fundamental para o desenvolvimento da abordagem construcionista, que enfatiza a construção social da realidade a partir de categorias e esquemas compartilhados pelos membros de uma cultura ou de uma comunidade (SPINK, 2013).

De acordo com Spink (2013), essa perspectiva implica em uma concepção crítica do conhecimento e da realidade, que não são dados objetivos e imutáveis, mas sim construções sociais que refletem as crenças, valores e interesses das pessoas envolvidas na sua construção.

Segundo Gergen (2009), é possível compreender a perspectiva construcionista por meio de duas perspectivas antagônicas na Filosofia Moderna. A primeira perspectiva, defendida por Locke, Hume e outros empiristas lógicos da modernidade, apresentava uma tradição representacionista exogênica, que acreditava que as descrições do mundo real se davam por meio do espelhamento da

própria natureza. Já a segunda perspectiva, denominada de perspectiva endogênica, defendida por Spinoza, Kant, Nietzsche e outros filósofos da fenomenologia, entendiam que o conhecimento se dava por meio de processos inatos, sendo essa disposição crucial para a determinação do conhecimento.

A perspectiva endogênica, mencionada por Gergen (2009), pode ser observada na obra de Kant, em que ele argumenta que a mente humana possui categorias e esquemas mentais inatos que são necessários para a compreensão do mundo. Em sua obra "Crítica da Razão Pura" (1781, p.20), Kant afirma que "os conceitos puros do entendimento são, portanto, necessariamente os conceitos que se aplicam a todos os objetos de uma experiência possível". Dessa forma, para Kant, a compreensão do mundo depende da estrutura inata da mente humana, o que pode ser visto como uma precursora da perspectiva construcionista que enfatiza a construção social da realidade a partir de categorias e esquemas compartilhados pelos membros de uma cultura ou de uma comunidade.

Por outro lado, a perspectiva representacionista exogênica, mencionada por Gergen (2009), pode ser vista como uma crítica à ideia de que a realidade é construída socialmente. Para os representacionistas exogênicos, a realidade existe independentemente do sujeito, e a tarefa do conhecimento é simplesmente representar essa realidade de forma objetiva e imparcial. Essa perspectiva pode ser observada na obra de Locke, em que ele argumenta que as ideias vêm da experiência sensorial e que o conhecimento é uma cópia das impressões sensoriais (LOCKE, 1997). No entanto, essa perspectiva foi criticada por outros filósofos, como Hume, que argumentou que não podemos ter certeza de que a realidade é como a percebemos e que nossas impressões sensoriais são simplesmente construções mentais (HUME, 1978).

Essa dicotomia entre perspectiva exogênica e endogênica tem sido responsável por fundamentar diferentes abordagens psicológicas. Na história da Psicologia, houve esforços de teóricos alemães em encontrar uma união entre essas duas perspectivas, entretanto, falharam. Nos Estados Unidos, houve uma forte ênfase do caráter exogênico na Psicologia, com a potência do behaviorismo que tinha como cerne dos seus estudos o comportamento em função do ambiente. Com relação à influência da perspectiva exogênica, podemos citar a Gestalt, com sua ênfase nos estudos da percepção, que não teve um florescimento nos Estados

Unidos, mas que conseguiu se espalhar para outros territórios e se desenvolver com outras abordagens (GERGEN, 2009).

O movimento construcionista surgiu como uma alternativa a essa perspectiva exogênica predominante na Psicologia. De acordo com Spink (2013), o construcionismo social é uma perspectiva que considera que as nossas experiências são construídas socialmente e que não são simplesmente passivas ou reflexivas em relação à realidade. Assim, a realidade é vista como sendo construída através da interação social e das práticas discursivas. A abordagem construcionista propõe que as pessoas não são meramente respondentes ao mundo em torno delas, mas ativamente constroem a realidade que experimentam (GERGEN, 2009).

Nesse sentido, o construcionismo social enfatiza a importância da linguagem e da narrativa na construção da realidade. Para Gergen (2009), a linguagem não é apenas um meio para expressar pensamentos e ideias, mas é também uma forma de construir a realidade social. Através da linguagem e da comunicação, as pessoas constroem suas identidades e as identidades dos outros, e constroem também as normas e os valores sociais que moldam suas vidas.

Pode-se dizer que o movimento construcionista representa uma importante mudança na maneira como a Psicologia Social concebe a relação entre o indivíduo e a sociedade. O construcionismo social coloca em evidência a importância do contexto social e cultural na construção da realidade individual e coletiva. Segundo Spink (2013), o construcionismo apresenta uma concepção de sujeito que não é apenas produto do meio, mas também um agente ativo na construção de significados e na produção de sentido na interação social. Nessa perspectiva, o indivíduo não é visto como um receptor passivo das influências sociais, mas como um participante ativo na construção de sua própria realidade.

O movimento construcionista na Psicologia Social também tem um forte impacto na forma como se pensa sobre questões como identidade, gênero, raça e poder. O construcionismo social questiona a ideia de que essas categorias são essencialmente fixas e imutáveis, e em vez disso, argumenta que elas são socialmente construídas e continuamente negociadas em interações sociais. De acordo com Berger e Luckmann (2003), a realidade social é um processo contínuo de construção, que está constantemente em desenvolvimento.

É importante destacar que o movimento construcionista não é uma abordagem homogênea, e há diferentes correntes de pensamento dentro desse

movimento. No entanto, em comum, todas elas compartilham a visão de que a realidade não é algo pré-existente, mas sim algo que é construído e moldado pelos indivíduos em interação social. De acordo com Gergen (2009), o construcionismo social busca compreender a natureza do conhecimento humano e a relação entre indivíduos, culturas e sociedades que o produzem.

Além de questionar as perspectivas exogênicas e endogênicas na Filosofia Moderna, o movimento construcionista na Psicologia Social também tem como objetivo desafiar a ideia de que a realidade é objetiva e pode ser descrita de forma neutra e imparcial. De acordo com Burr (2015), o construcionismo social propõe que a realidade é construída por meio de práticas discursivas e sociais, e que não existe uma única versão da verdade.

Essa perspectiva tem implicações importantes para a pesquisa em Psicologia Social, já que o construcionismo social defende que as teorias e métodos utilizados pelos pesquisadores não são neutros, mas sim influenciados pelos valores e crenças da sociedade em que estão inseridos. Segundo Gergen (2009), isso significa que os pesquisadores precisam estar conscientes das suas próprias crenças e preconceitos e trabalhar para minimizar os efeitos desses fatores na sua pesquisa.

O construcionismo social também propõe uma mudança na maneira como a identidade individual e coletiva são concebidas. Em vez de considerar a identidade como algo dado e imutável, o construcionismo social defende que a identidade é construída por meio das práticas discursivas e sociais. Segundo Gergen (2009), isso significa que a identidade não é um atributo do indivíduo, mas sim um processo em constante mudança que é influenciado pelo contexto social e cultural em que a pessoa está inserida.

Além disso, o construcionismo social também propõe uma mudança na maneira como a psicoterapia é concebida. Em vez de considerar a psicoterapia como um processo em que o terapeuta ajuda o paciente a descobrir a "verdade" sobre si mesmo, o construcionismo social propõe que a psicoterapia seja vista como um processo em que o terapeuta ajuda o paciente a construir narrativas alternativas sobre si mesmo e sua vida (BURR, 2015).

A construcionismo social que teve e continua tendo múltiplas influências, dado que está em movimento, e se insere em um contexto mais amplo de questionamentos e críticas às formas convencionais de se entender a realidade e o

conhecimento, conhecido como modernidade tardia. Essa perspectiva tem sido identificada por diferentes termos, como pós-empirismo, pós-iluminismo e pós-modernismo, mas alguns estudiosos preferem usar a expressão modernidade tardia para indicar que ainda não houve uma ruptura clara com as características da modernidade clássica (GERGEN; GERGEN, 2010).

De acordo com Spink (2010), a dificuldade em nomear os tempos atuais como pós-modernidade é evidente, já que seria necessário pensar em uma nova nomenclatura para um possível período subsequente. No entanto, o que se destaca é a percepção de que houve uma ruptura com o período anterior e que estamos vivendo uma transformação. A modernidade clássica, marcada pela ênfase na razão, na ciência, no progresso e na busca pela verdade objetiva, está em crise e dando lugar a uma compreensão mais pluralista e contextualizada da realidade.

Nesse sentido, o movimento construcionista representa uma crítica à visão de que o conhecimento é uma representação fiel da realidade, independente dos contextos sociais e culturais em que é produzido. Para os construcionistas, a realidade é uma construção social, moldada pelas práticas discursivas e pelas interações entre os indivíduos e os contextos em que estão inseridos.

O Construcionismo Social se consolidou na Psicologia como um movimento crítico e reflexivo sobre as bases tradicionais do conhecimento científico, conforme destacado por Gergen (2009) e Rasera e Japur (2005). O movimento se propõe a repensar as concepções de verdade, objetividade e neutralidade, que são valores fundamentais da ciência moderna. Essa postura crítica, que coloca em cheque as verdades estabelecidas, é um traço marcante do Construcionismo, como destaca Iñiguez (2003).

Nesse sentido, o Construcionismo Social oferece uma perspectiva alternativa ao que vinha se estruturando como fundamento do conhecimento, por meio do reconhecimento da construção social da realidade. Segundo Gergen (2009), o Construcionismo é uma perspectiva que questiona a suposição de que o conhecimento é um produto da natureza, como propõe a perspectiva exogênica, que sustenta que o conhecimento é encontrado no mundo e que a ciência tem como função descobrir essas verdades.

Assim, o Construcionismo propõe que o conhecimento é um produto social, construído por meio de práticas discursivas e interacionais que ocorrem em contextos específicos. Nesse sentido, o Construcionismo destaca o caráter

socialmente construído daquilo que temos e fazemos, conforme destacado por Méllo et al. (2007). Esse reconhecimento da construção social da realidade tem implicações importantes para a compreensão da subjetividade humana, das relações sociais e da forma como o conhecimento é produzido e transmitido.

O cerne desse movimento, conhecido como construcionismo social ou socioconstrucionismo é o de questionar as tradições que vem sistematicamente sendo consideradas como absolutas e servindo como instrumento para deslegitimar outras formas de ser e de fazer nos nossos três níveis de história: passado, presente e futuro (GERGEN; GERGEN, 2010).

A forma como damos sentido para o mundo não determina a forma com que o mundo realmente é e muito menos é dado por meio de ideias que montam a realidade, sem levar em consideração suas condições e o contexto, e essa perspectiva foi construída por meio de progressivas críticas que foram realizadas ao positivismo (GERGEN; GERGEN, 2009).

Quando pensamos nos sentidos que são atribuídos para as coisas e que dão origem ao algo consolidado, como uma teoria, não podemos desconsiderar que sempre existe um antecessor ao sentido que está sendo construído no momento. Podemos pensar na própria ciência, a concepção de ciência de uma pessoa que cresceu num ambiente religioso vai atribuir para o que é ciência estará totalmente atravessada para os sentidos que recebeu no seu passado e vem recebendo no seu presente. Dessa forma, podemos perceber que existem fatores antecessores que constroem matrizes de como entendemos de uma forma e não de outra. A referência e a comparação fazem parte de uma construção coletiva.

Por meio do movimento construcionista, é possibilitada a emancipação de todas as pessoas, ideias e realidades, logo novos diálogos são possibilitados. E isto, felizmente está ocorrendo em muitos lugares, atravessando continentes e entrando em diversos setores, como na educação, no mundo do trabalho, na pesquisa, na mediação de conflitos etc. (GERGEN; GERGEN, 2010).

Segundo o construcionismo social as coisas que fazemos são uma construção social, e esse processo não é realizado apenas por uma pessoa ou mesmo por uma comunidade centralizada, como vemos ocorrer no nosso dia a dia, mas sim entende que os sentidos são múltiplos e estes são criados colaborativamente dentro de cada comunidade. Dessa forma Gergen e Gergen (2010, p.19) confirmam essa ideia ao propor que “tudo o que consideramos real é

resultante de uma construção social [...] Nada é real, a menos que as pessoas concordem que assim o seja.” Dessa forma

> As pessoas e o mundo social somos o resultado, o produto, de processos sociais específicos. Isso implica que nem as pessoas nem o mundo 'possuem' uma natureza determinada. A consequência disso é, portanto, manter um marcado antiesencialismo. Não existem objetos naturais, os objetos são o que são porque os fazemos, e nós somos tão dependentes deles quanto eles de nós. A noção de objeto é uma convenção social e, consequentemente, dependente da definição que fazemos dele. Não há, portanto, objetos 'naturais' que existam 'na realidade' de forma independente, mas sim objetivações resultantes de práticas sociais que os têm constituído como tais" (IBÁÑEZ, 1994, p. 8, tradução nossa).

Um exemplo disto, é pensarmos os sentidos atribuídos para “árvore”, “mulher” e “prédio”. Quando perguntamos a uma mulher branca, urbana e brasileira o que ela entende por essas três palavras, possivelmente ela irá achar que esses sentidos são óbvios para todas as pessoas e possivelmente vai achar um absurdo essa pergunta. Mas, será mesmo que é um sentido óbvio e absoluto? Se colocarmos sob a perspectiva de uma criança indígena, que nunca saiu da sua comunidade, ela realmente vai estabelecer os mesmos sentidos para essas três palavras? Possivelmente não, e isto não está errado, e o construcionismo social se compromete a explicar e descrever esse porquê.

Esse exemplo ilustra um dos pontos defendidos pelo Construcionismo Social, que é a ideia de que nossas realidades são múltiplas e que cada uma delas representa apenas uma perspectiva parcial, influenciada por nossas tradições e, principalmente, por nossas relações com outras pessoas, conforme propõe Gergen e Gergen (2010, p.19) que “nós construímos o mundo de forma diferente, e esta diferença encontra-se enraizada em nossas relações sociais, a partir das quais o mundo se tornou o que é”.

2.3 PRESSUPOSTOS DO CONSTRUCIONISMO SOCIAL

O construcionismo social é uma abordagem teórica que se inspirou em diversas áreas do conhecimento, como o giro linguístico da filosofia moderna, a sociologia do conhecimento, a política e outros conhecimentos emergentes. A partir dessas influências, o construcionismo social propôs uma nova forma de compreender a realidade e o conhecimento humano, enfatizando a construção social

da realidade e a importância dos processos de significação na formação de nossas percepções e interpretações do mundo. Nesse sentido, é fundamental compreender os pressupostos do construcionismo social para compreender como essa abordagem teórica transformou a compreensão da subjetividade e da realidade social.

O Construcionismo Social enfatiza a importância de adotar uma postura crítica em constante movimento, sem a criação de fundamentos e dogmas, permitindo assim a abertura ao novo e ao antagônico. Em contrapartida, a Psicologia convencional tem se comprometido em criar teorias e fundamentos que são cristalizados e rejeitando aberturas ao novo, assumindo e defendendo Verdades Transcendentais (IBÁÑEZ, 2005).

O construcionismo social é uma abordagem teórica que tem como principal característica a desnaturalização, desreificação e desessencialização da realidade social. Essa postura teórica busca questionar o status quo vigente, rejeitando a existência de verdades transcendentais que representam uma realidade objetiva e única. Em vez disso, propõe que as realidades sociais são múltiplas e construídas pelas comunidades.

De acordo com Gergen (1999, p. 221), "o que é 'obviamente verdade e bom' para uma comunidade é frequentemente fraudulento ou moralmente repugnante para outra". Dessa forma, o construcionismo social incentiva uma postura de autorreflexão constante, na qual cada palavra, proposição ou proposta deve ser vista como provisória e estar aberta à desconstrução.

Essa abordagem teórica tem sido aplicada em diversas áreas do conhecimento, incluindo a psicologia, a sociologia, a antropologia, a educação, entre outras. Em relação à psicologia, o construcionismo social tem sido utilizado como uma forma de questionar a objetividade e a neutralidade dos diagnósticos e tratamentos, defendendo que as pessoas são ativamente envolvidas na construção de suas próprias realidades e identidades (GERGEN, 2015).

Além disso, o construcionismo social tem sido utilizado como uma abordagem crítica em relação às desigualdades sociais e às opressões, como o racismo, o sexismo e a homofobia. A partir dessa perspectiva, as opressões são vistas como construções sociais que precisam ser questionadas e transformadas (HOLSTEIN; GUBRIUM, 2008).

O Construcionismo Social busca compreender como as pessoas constroem significados e realidades sociais através da interação e comunicação entre si (Burr, 2015). Esta abordagem não se baseia em fundamentos ou dogmas, mas também não acredita que essa visão da construção social é genérica e trivial. Segundo Iñiguez (2003), há pressupostos importantes para se pensar uma postura construcionista, sendo estes: o antiessencialismo, o relativismo, a determinação cultural e histórica do conhecimento, a linguagem como possibilidade e o conhecimento como produção social (MÉLLO et.al, 2007).

O antiessencialismo é a crença de que não existem essências ou naturezas fixas nas coisas e pessoas, e que todas as categorias e conceitos são construídos socialmente. Isso significa que não há uma essência feminina ou masculina, por exemplo, mas sim construções sociais que definem o que é ser feminino ou masculino em uma determinada cultura (IÑIGUEZ, 2003).

O relativismo é a crença de que todas as verdades são relativas a um contexto social e cultural específico. Isso significa que não há uma verdade universal ou objetiva, mas sim verdades que são construídas socialmente e que variam de acordo com o contexto cultural e histórico (IÑIGUEZ, 2003).

O construcionismo social, ao adotar uma postura relativista, não nega a importância das crenças e conceitos práticos da vida cotidiana. Segundo Ibáñez (1996), o relativismo não implica em negar a realidade ou a verdade, mas sim em compreendê-las como construções humanas e historicamente situadas. A verdade não é vista como algo transcendente e absoluto, mas sim como uma crença útil para a vida cotidiana.

O conhecimento como produção social é a crença de que o conhecimento é uma construção social, resultante da interação e negociação de ideias e perspectivas entre as pessoas (MÉLLO et.al, 2007). Isso significa que o conhecimento não é algo que pode ser possuído individualmente, mas sim algo que é construído coletivamente em uma dada cultura e contexto histórico.

Já a linguagem como possibilidade é a crença de que a linguagem é uma ferramenta poderosa na construção do mundo social e que a maneira como falamos e escrevemos sobre as coisas tem um impacto na forma como as percebemos e entendemos (IÑIGUEZ, 2003).

O Construcionismo Social considera a linguagem como uma ferramenta essencial na construção das realidades, verdades e conhecimentos. Segundo Méllo

et a.l (2007), a linguagem não é apenas uma forma de descrever a realidade, mas sim um dispositivo que possibilita a construção das mesmas. Isso está alinhado com o movimento do Giro Linguístico, que propõe que a linguagem é fundamental para a compreensão do mundo.

Spink (2010) afirma que a linguagem é uma atividade em constante movimento, uma prática que produz efeitos. Ou seja, a linguagem é uma ação que constrói realidades, e não apenas um reflexo delas. Dessa forma, o Construcionismo Social valoriza a historicidade da linguagem e do conhecimento, levando em conta as configurações que assumem na história e nas práticas cotidianas.

A linguagem é vista como uma possibilidade que apresenta uma propriedade performativa, e a construção das realidades ocorre nas interações que acontecem na vida e historicamente. Iñiguez (2003) destaca que as ideias acerca das realidades não têm gênese na objetividade, mas sim nas interações que adquirimos esses conhecimentos, expressos pela linguagem, nos apropriamos, elaboramos e reelaboramos. Nesse sentido, a linguagem não descreve ou representa uma realidade, mas é uma atividade que produz efeitos, sendo um dispositivo importante para a construção das realidades (MÉLLO et al., 2007; SPINK, 2010).

O Construcionismo Social propõe uma postura que questiona e discute o status quo, buscando desnaturalizar, dessencializar e desreificar os processos e conceitos existentes. Essa postura crítica permite que o Construcionismo Social seja um movimento em constante evolução, que desafia as ciências hegemônicas. (IBÁÑEZ, 2005).

Esse movimento irá colocar em destaque a construção social do nosso mundo, coisas, pessoas e realidades e valorizar como todas essas práticas vem sendo histórico e culturalmente construídas. Logo, esse movimento, conforme Gergen e Gergen (2010, p.31) nos convida a não mais tentar” encontrar a “única e melhor forma”, mas criar tipos de relação através dos quais se possa construir o futuro de maneira colaborativa.”

3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A seguir, apresenta-se uma análise dos marcos históricos da educação brasileira, com foco especial nos períodos de transformação e mudança, especialmente a partir da década de 1960. Destaca-se de maneira relevante a educação durante a ditadura militar, uma vez que esse período guarda semelhanças com o contexto histórico em que este texto foi produzido, levando em consideração também a emergência da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Neste capítulo, serão explorados os principais eventos e políticas educacionais que moldaram a história da educação brasileira, abrangendo desde a influência dos movimentos educacionais e ideológicos até as reformas e políticas implementadas em diferentes momentos. Será apresentada a relação entre as transformações sociais e políticas e suas consequências para o sistema educacional brasileiro, reconhecendo que o objetivo não é esgotar completamente esse tema neste capítulo.

A proposta de trazer um relato histórico da educação é apresentar a construção dessas ideias ao longo dos tempos históricos. Entendemos, a partir de uma perspectiva construcionista, a educação como um empreendimento atravessado por tempos longos, curtos e vividos. Por meio dessa história, tomamos consciência do que tem sido a educação. Como afirmou Saviani (2008, p.5), "pelo estudo do que fomos no passado, descobrimos ao mesmo tempo o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro. O conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano".

Para orientar os nossos estudos da história da educação brasileira e os seus desdobramentos, partiremos de uma lente construcionismo, visto que o construcionismo social, segundo Berger e Luckmann (1966), oferece uma perspectiva teórica importante para analisar a história, pois destaca a construção social da realidade e a influência dos processos históricos na formação das instituições. Conforme afirmam os autores, a realidade social é construída por meio de processos intersubjetivos e simbólicos, e a educação é um dos principais mecanismos de reprodução e legitimação das estruturas sociais. Nesse sentido, ao analisar a história da educação no Brasil, é fundamental compreender como as práticas educacionais foram moldadas pelas relações de poder, pela ideologia dominante e pelos interesses políticos e econômicos da época.

O construcionismo social possibilita uma análise crítica da história da educação brasileira, ao questionar as narrativas hegemônicas e evidenciar os discursos e práticas que foram marginalizados ao longo do tempo. A partir da lente de Gergen (2010) é possível destacar que a história da educação é uma construção social que reflete os interesses de determinados grupos e classes sociais, sendo necessário resgatar as vozes silenciadas e os sujeitos históricos que foram excluídos das políticas educacionais. Dessa forma, o construcionismo social permite desvelar as relações de poder presentes na história da educação brasileira e resgatar as experiências e lutas dos grupos marginalizados, contribuindo para uma análise mais plural e abrangente desse campo de estudo.

A história da educação brasileira é marcada por desafios e conquistas, desde o período colonial até os dias atuais. A educação no Brasil foi moldada por diversos fatores, como políticas governamentais, influências culturais e a luta dos movimentos sociais.

No período colonial, a educação era direcionada para a elite branca e privilegiada, que tinha acesso às escolas jesuíticas e recebia uma formação religiosa e humanista. A educação era vista como um instrumento de controle social e de manutenção da ordem estabelecida (SAVIANI, 2007).

Com a independência do Brasil em 1822, surgiram as primeiras iniciativas para democratizar o acesso à educação. O Imperador D. Pedro II criou escolas normais para a formação de professores, e surgiram os primeiros movimentos de resistência ao modelo educacional elitista e excludente. A educação passou a ser vista como um meio para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária (SAVIANI, 2007).

No século XX, a educação no Brasil passou por diversas transformações e desafios. Com a criação do Ministério da Educação e Cultura em 1930, foram implementadas políticas para a expansão da rede escolar e a formação de professores. No entanto, o modelo educacional ainda era marcado por desigualdades regionais, raciais e socioeconômicas (SAVIANI, 2008).

A partir da década de 1960, surgiram movimentos sociais que lutavam pela democratização da educação no país. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Movimento de Educação de Base (MEB) foram exemplos de iniciativas que buscavam levar a educação para as populações mais pobres e marginalizadas (GHIRALDELLI, 2000).

Na mesma época, ocorreu um movimento significativo voltado para a educação popular, com destaque para o Movimento de Educação de Base (MEB) e o movimento liderado por Paulo Freire. Esses movimentos tinham como objetivo proporcionar acesso à educação para pessoas adultas e compartilhavam perspectivas da Escola Nova e da igreja católica. O MEB era organizado e dirigido por membros da igreja católica, enquanto o movimento liderado por Freire recebia influência indireta da igreja, já que alguns de seus seguidores estavam ligados a ela. Ambos os movimentos valorizavam as humanidades e buscavam dar visibilidade às comunidades historicamente excluídas, como a população adulta de baixa renda na educação básica (SAVIANI, 2007; SAVIANI, 2008).

A Escola Nova, movimento pedagógico do século XX, foi um marco na transformação do sistema educacional, valorizando a individualidade do aluno e seu desenvolvimento integral. Seus princípios fundamentais consistiam em uma abordagem centrada no estudante, em contraposição a um currículo rígido e uniforme ((DEWEY, 1915; KILPATRICK, 1918).

A educação na Escola Nova era vista como um processo de crescimento e desenvolvimento orgânico da criança em direção à maturidade. Nessa perspectiva, o papel do educador era o de um facilitador, que estimulava a aprendizagem ativa e o pensamento crítico dos estudantes (DEWEY, 1938).

A participação ativa dos alunos era valorizada, promovendo o trabalho coletivo e a expressão livre. A escola se tornava um ambiente em que as crianças aprendiam através da prática, da experimentação e do envolvimento em projetos significativos (KILPATRICK, 1925; MONTESSORI, 1912).

A Escola Nova teve uma importância crucial na educação, ao reconhecer a individualidade dos alunos e promover a aprendizagem através da participação ativa e do desenvolvimento de habilidades sociais. Ela enfatizou a relevância da experiência concreta, da descoberta e da interação entre os estudantes, preparando-os para a vida em sociedade (DEWEY, 1938).

Paulo Freire, renomado educador brasileiro, estabeleceu uma forte conexão com os princípios da Escola Nova, trazendo sua perspectiva crítica e transformadora para o campo da educação. Suas ideias e abordagens dialogam com os fundamentos desse movimento pedagógico, enriquecendo-o com uma visão de educação libertadora e comprometida com a transformação social.

Freire (1970) ressalta a importância de uma pedagogia que reconheça a realidade social dos alunos e os envolva ativamente em seu processo de aprendizagem. Em consonância com os ideais da Escola Nova, ele acredita que a educação deve ser relevante para a vida dos estudantes, abordando temas pertinentes a sua realidade e promovendo a reflexão crítica sobre o mundo em que vivem.

A ênfase na participação dos alunos, tão valorizada na Escola Nova, também encontra respaldo nas ideias de Freire (1970). Ele defende o diálogo como uma ferramenta fundamental no processo educativo, permitindo a construção conjunta do conhecimento e a valorização das experiências e saberes dos estudantes. Para Freire, a relação professor-aluno deve ser pautada pela horizontalidade, estimulando a participação ativa e a autonomia dos educandos.

A abordagem problematizadora proposta por Freire (1970) dialoga diretamente com a proposta da Escola Nova. Ambos enfatizam a importância de problematizar e questionar o conhecimento, buscando desenvolver o pensamento crítico e estimular a curiosidade dos estudantes. Afinal, a educação não deve ser um mero processo de transmissão de informações, mas sim uma prática que promove a conscientização e a transformação.

Ao articular as ideias de Paulo Freire com os princípios da Escola Nova, percebemos uma convergência de perspectivas e uma ampliação do debate sobre o papel da educação na formação de cidadãos críticos e engajados. Ambos os movimentos pedagógicos compartilham a preocupação em construir uma educação mais democrática, inclusiva e emancipadora, na qual o aluno seja protagonista de seu próprio aprendizado e agente de transformação em sua comunidade.

Para além da articulação com a Escola Nova, podemos destacar a influência de Paulo Freire na história como um marco na emancipação da população adulta não alfabetizada, especialmente ao considerarmos a mobilização da igreja católica em prol dessa proposta. Com a abertura das escolas tradicionais, mulheres ligadas à igreja católica, como freiras, deixaram suas igrejas e foram para as comunidades a fim de atender às necessidades das populações pobres que ainda não haviam sido alcançadas. O ensino e a evangelização tornaram-se instrumentos para romper com o sistema de opressão que afetava sistematicamente os mais pobres (SAVIANI, 2007).

A década de 1960 foi um período de renovação para a igreja católica, em que houve uma decisão consciente de promover mudanças em suas percepções pedagógicas. Essas mudanças incluíram uma abordagem educacional que reconhecia as possibilidades e os avanços de outros movimentos sociais. Foi um momento de intensa reflexão sobre a educação em níveis fundamentais, desde a atualização do ensino de disciplinas específicas até a abertura para novas formas de estruturar a educação básica (SAVIANI, 2007).

No entanto, com o fim da década de 1960, o movimento de renovação começou a perder força, com o fechamento de centros de pesquisa e estudos que eram essenciais para a disseminação da Escola Nova. Com a diminuição do movimento da Escola Nova, houve um maior incentivo à perspectiva produtivista/tecnicista na educação, promovida principalmente pelas comunidades militares durante o período da ditadura militar. A educação deixou de ser vista como um bem coletivo e o aluno deixou de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, como vinha sendo discutido historicamente pelos movimentos educacionais. A partir desse momento de ditadura, a educação passou a ser direcionada para atender aos interesses dos grupos militares, que detinham maior concentração de poder (SAVIANI, 2007; SAVIANI, 2008).

A perspectiva tecnicista promove uma dissociação entre a prática e a teoria, o que representa um retrocesso em relação aos avanços alcançados pela Escola Nova e por Paulo Freire ao longo da história. Nesse contexto, o estudante torna-se apenas um recurso nas mãos do Estado, servindo aos interesses da elite dominante. As manifestações e demandas das classes populares são obstruídas, pois o objetivo principal passa a ser o controle do poder e a dominação do povo, tendo a educação como principal instrumento (GHIRALDELLI, 2000; ROSA, 2006).

No geral, a história da educação durante a ditadura militar no Brasil é marcada pela repressão, controle ideológico e supressão da reflexão crítica. É importante lembrar desse período sombrio da história do país para evitar a repetição dos mesmos erros no presente e no futuro.

O período da ditadura militar no Brasil, que teve início em 1964 e perdurou até 1985, foi caracterizado por diversas transformações na área da educação. Conforme destacado por Gasparin (2005), nessa época, a educação estava sob rígido controle estatal, com o propósito de formar uma geração de brasileiros considerados "patriotas" e "produtivos".

Uma das principais medidas adotadas pelo regime militar foi a implementação da Lei 5.540/68, que reformulou o sistema universitário do país. Segundo Freitag (1989), essa lei foi uma tentativa do governo de controlar o ensino superior, restringindo a autonomia das universidades e direcionando a formação dos profissionais para atender aos interesses do mercado.

No entanto, durante a década de 1970, surgiram movimentos de resistência à ditadura que tiveram impacto na educação. Conforme Saviani (2007), os estudantes se organizaram em grêmios e centros acadêmicos, lutando por uma educação crítica e libertadora, que não estivesse submetida aos interesses do Estado e do mercado.

Durante a ditadura militar, a estrutura da educação sofreu severas modificações, configurando-se para atender aos interesses daquele momento histórico e negando todos os avanços conquistados ao longo da história em prol do bem comum. Nesse período, os militares e a elite dominante passaram a determinar os rumos da educação (SAVIANI, 2007).

Antes do regime ditatorial, o Brasil era diferente. Havia liberdade, estímulo ao pensamento crítico, acesso à cultura diversa e popular, e um compromisso claro com a educação das pessoas pertencentes à base da sociedade. No entanto, todas essas propostas foram eliminadas durante o período ditatorial. As políticas educacionais do Estado passaram a ser orientadas para a geração de mão de obra em larga escala. Com o fechamento dos centros culturais que promoviam uma educação abrangente, houve uma tentativa de combater o analfabetismo por meio de tecnologias de comunicação. No entanto, essas tentativas falharam, uma vez que a evasão escolar, a reprovação e o analfabetismo permaneceram como problemas ainda maiores, apesar do aumento do número de escolas (FERREIRA JR; BITTAR, 2008).

Durante o período da ditadura militar no Brasil, que ocorreu de 1964 a 1985, a educação sofreu um forte controle e repressão por parte do Estado. O regime militar implementou políticas educacionais com o objetivo de promover a doutrinação ideológica e manter a ordem estabelecida, em detrimento da democratização do ensino e do progresso da sociedade (SAVIANI, 2007).

Uma das principais estratégias adotadas pelos militares foi a censura e a perseguição a professores e estudantes que se opunham ao regime. O pensamento crítico e a reflexão eram considerados ameaças à estabilidade do Estado e, por isso, eram reprimidos de forma incisiva (ARNS, 1985).

Além disso, a educação foi subordinada aos interesses do governo e das elites dominantes. Os currículos foram alterados para enfatizar a formação técnica em detrimento da formação humanística e crítica. O ensino de história, por exemplo, foi reduzido a uma versão simplificada e alinhada com a visão oficialista do regime, que omitia os conflitos sociais e políticos e retratava os militares como heróis nacionais (FICO, 2001).

Após o fim da Ditadura Militar em 1985, foram estabelecidos novos marcos legais para a educação no Brasil. Dentre eles, destaca-se a Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado. Segundo Libâneo (2013), essa medida foi fundamental para reforçar a importância de considerar a educação como uma política pública prioritária.

Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação passou a ser reconhecida como um direito social, atribuído ao Estado. Surgiram as primeiras políticas de inclusão e diversidade, como a implementação de programas de educação para jovens e adultos, a criação de modalidades de ensino voltadas para a educação especial e a adoção de cotas para negros e indígenas nas universidades (SAVIANI, 2007).

Outra iniciativa de destaque foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. A LDB teve como objetivo estabelecer as bases para a educação no Brasil, regulamentando a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Essas medidas representaram avanços significativos no cenário educacional brasileiro, buscando garantir o acesso, a qualidade e a equidade na educação para todos os cidadãos do país.

Ao longo dos anos, a educação no Brasil passou por transformações em resposta às demandas e expectativas da sociedade. Na década de 1990, período de redemocratização e abertura econômica, ocorreram mudanças significativas no sistema educacional do país (SAVIANI, 2007).

Com a crescente globalização e a necessidade de formar profissionais altamente capacitados, surgiram demandas por uma educação mais voltada para o aspecto técnico e o mercado de trabalho. Nesse contexto, foram implementados programas de formação profissionalizante, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que buscavam ampliar as oportunidades de emprego para os jovens (GOMES, 2016).

No entanto, a ênfase na formação técnica não foi suficiente para superar os desafios de exclusão e desigualdade presentes na educação brasileira. Ainda persistem problemas como a falta de investimentos adequados, a baixa qualidade do ensino, a desvalorização dos professores e a dificuldade de acesso à educação para as populações mais vulneráveis e marginalizadas.

A história da educação no Brasil ressalta a necessidade contínua e urgente de lutar pela democratização e inclusão. A educação é um direito de todos e deve ser encarada como uma ferramenta de transformação social. Nas palavras de Paulo Freire, "a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo" (FREIRE, 1979, p. 84).

Atualmente, a educação no Brasil continua a enfrentar diversos desafios, como a carência de investimentos adequados, a desvalorização da profissão de professor e a persistente exclusão social. No entanto, a história da educação no país nos ensina que a luta pela democratização e inclusão ainda é viável e crucial.

É essencial reconhecer que a educação desempenha um papel fundamental na transformação social e no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Investir na educação é investir no futuro do país, garantindo oportunidades igualitárias para todos os cidadãos. Nesse sentido, é importante promover políticas públicas que visem à melhoria da qualidade do ensino, à valorização dos professores e à garantia de acesso à educação de qualidade para todos os brasileiros.

3.1 O NOVO E O ANTIGO COEXISTINDO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa iniciativa estabelece os objetivos de aprendizagem para todas as etapas e modalidades da educação básica no país. De acordo com Paro (2018), a BNCC define um conjunto de competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. Essa diretriz tem como objetivo promover uma educação de qualidade e garantir que todos os estudantes adquiram as habilidades necessárias para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não deve ser encarada como um currículo completo, mas sim como um guia de referência. O documento estabelece uma parte geral, enquanto a responsabilidade de criar uma parte diversificada e adequada à realidade local cabe aos Estados e Municípios. Assim, tanto as redes de ensino quanto as instituições escolares, sejam elas públicas ou privadas, têm a obrigação de utilizar a BNCC como base para elaborar ou adaptar seus currículos e propostas pedagógicas. A referência nacional fornecida pela BNCC representa o objetivo a ser alcançado em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos delineiam o caminho a ser seguido (BRASIL, 2018).

Para compreender o contexto histórico, social e cultural em que a BNCC foi elaborada, é necessário analisar as transformações pelas quais a educação brasileira passou ao longo dos anos.

A discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular teve início na Constituição Federal de 1988, que previa a criação de uma base que contemplasse conteúdos mínimos para o ensino fundamental, garantindo uma formação básica comum e respeitando os valores culturais e artísticos, tanto nacionais quanto regionais (BRASIL, 1988).

Na década de 1990, com a redemocratização do país, a educação passou a ser reconhecida como um direito de todos e um dever do Estado. Foi nesse contexto que surgiram as discussões sobre a necessidade de estabelecer uma base comum para a educação, o que resultou na elaboração da BNCC.

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por meio da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O artigo 26 dessa lei regulamenta a criação de uma base nacional comum para a educação. Nesse artigo, estabelece-se que, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, devem ser definidos conteúdos curriculares que garantam a formação básica comum a todos os estudantes (BRASIL, 1996).

Essa medida busca assegurar que todos os estudantes do país tenham acesso a um conjunto mínimo de conhecimentos essenciais, independentemente de sua localização geográfica ou contexto socioeconômico. A base nacional comum se constitui como um referencial para a organização curricular, orientando os conteúdos a serem trabalhados em todas as escolas do Brasil.

Durante o período de 1998 a 2000, foram consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a educação básica. O objetivo desses

documentos era orientar o trabalho dos professores e fornecer diretrizes para a construção de um currículo adequado.

No primeiro ciclo, que abrangia o Ensino Fundamental I, foram criados 10 volumes dos PCNs, com o intuito de fornecer orientações específicas para essa etapa do ensino. Esses volumes buscavam abordar os conteúdos mínimos a serem trabalhados, bem como as abordagens pedagógicas mais adequadas para o Ensino Fundamental I.

Em 1998, foram elaborados mais 10 volumes dos PCNs, dessa vez voltados para o segundo ciclo, correspondente ao Ensino Fundamental II. Esses documentos visavam orientar os professores sobre os conteúdos e competências a serem desenvolvidos nessa etapa do ensino, oferecendo direcionamentos pedagógicos mais aprofundados (BRASIL, 1998).

Por fim, em 2000, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro ciclo, correspondente ao Ensino Médio, conhecidos como PCNEM. Esses documentos tinham como propósito apoiar e orientar as escolas e os professores na definição de um currículo adequado para o Ensino Médio, contemplando abordagens, metodologias e direcionamentos pertinentes a essa etapa da educação básica. Os PCNs foram uma importante iniciativa do Ministério da Educação do Brasil, buscando proporcionar uma base curricular sólida e contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país (BRASIL, 2000).

No período de 2008 a 2010, foi criado o "Programa Currículo em Movimento", que buscava promover uma melhoria contínua na qualidade da educação brasileira por meio da discussão e consolidação de um currículo para a educação básica.

Em seguida, em 2010, ocorreram ações e movimentos para dialogar sobre a educação no Brasil, destacando-se a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que ressaltou a necessidade de construir uma base comum curricular de âmbito nacional. Nesse mesmo ano, entraram em vigor as resoluções n° 4 e n° 5 do Conselho Nacional de Educação, que definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para apoiar o desenvolvimento do planejamento curricular nos estados e municípios.

De 2011 a 2013, foram criadas resoluções para orientar o planejamento nas escolas, separadas por etapas da educação básica. Podemos citar a resolução n° 7 de 2011 para o Ensino Fundamental e a n° 2 de 2012 para o Ensino Médio. Em 2012, foi instituído o "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)" por

meio da portaria n° 867, que estabeleceu diretrizes para sua implementação. Em 2013, foi instituído o "Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)" por meio da portaria n° 1.140.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi regulamentado pela Lei 13.005, estabelecendo metas para a melhoria da educação básica no Brasil no período de 2014 a 2024. Nesse contexto, surgiram debates sobre a criação de uma base comum curricular de abrangência nacional. No mesmo ano, ocorreu a 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), que serviu como um direcionamento para o desenvolvimento da BNCC.

Em 2015, além da primeira versão da BNCC emergir, outros eventos relevantes ocorreram, como o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, que contou com a presença de especialistas que participaram da elaboração do documento, conforme previsto pela Portaria 592. Houve também discussões nas escolas brasileiras para auxiliar na co-construção do documento.

Em 2016, surgiu a segunda versão da BNCC, acompanhada de seminários estaduais promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), nos quais professores e especialistas discutiram essa versão do documento.

Em 2017, o Ministério da Educação (MEC), sob a gestão do Ministro da Educação Mendonça Filho, homologou a versão final da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Nesse ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou a resolução n° 02, que instituiu a implementação da BNCC em todo o país.

Em 2018, a versão final do documento para o Ensino Médio foi entregue ao CNE, iniciando-se as discussões em todo o país. Nesse mesmo ano, foi lançado o Programa de Apoio à Implementação e Fomento da BNCC, conhecido como ProBNCC.

Em 2020, a BNCC foi implementada em todas as escolas do país no Ensino Fundamental, e em 2022, juntamente com o Novo Ensino Médio, foi implementada em todas as escolas que oferecem o Ensino Médio no Brasil, proporcionando uma orientação comum para as aprendizagens de todos os estudantes no país.

É importante ressaltar que a BNCC não surgiu abruptamente, mas emerge de discussões que ocorreram ao longo da história e é resultado de contribuições e

ideologias de diferentes governos. O processo de construção da BNCC teve início na prática durante o governo da Presidente Dilma Rousseff, seguido pelo impeachment em 2016 e a continuidade da pauta no governo do Presidente Michel Temer. Finalmente, a implementação efetiva ocorreu durante o governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, em 2020 e 2022.

O contexto político que envolveu o surgimento da BNCC foi marcado por polêmicas e debates acirrados, principalmente em relação a questões como raça e gênero, que foram alvo de críticas por parte da ala conservadora.

Para além disso, a criação da BNCC ocorreu em um momento político conturbado no Brasil, com debates sobre a reforma do ensino médio e críticas ao governo federal. Segundo Costa (2019), a elaboração da BNCC foi cercada de polêmicas, especialmente pela sua vinculação ao projeto de reforma do ensino médio proposto pelo governo Temer.

De acordo com Zago (2017), a proposta de reforma do ensino médio e a criação da BNCC foram consideradas pelo governo federal como uma forma de modernizar e melhorar a qualidade do ensino no país. No entanto, críticos apontaram a falta de diálogo com a sociedade civil e a ausência de um debate mais amplo e democrático sobre as mudanças propostas.

O momento político também teve impacto na implementação da BNCC, como aponta Costa (2019). Ele destaca que a BNCC foi aprovada em um contexto de intensificação das políticas neoliberais no país, com cortes orçamentários na área da educação e a implementação da reforma trabalhista. Isso gerou preocupações sobre a capacidade dos sistemas educacionais em efetivar as mudanças propostas pela BNCC.

Aguiar (2018) aponta que a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi um processo complexo e controverso, despertando críticas em relação à sua elaboração e implementação. Um dos principais pontos levantados refere-se à falta de participação democrática no processo de construção. A elaboração da BNCC foi um processo centralizado, conduzido por especialistas e técnicos, sem uma efetiva participação dos professores, das escolas e da sociedade como um todo. Essa centralização do poder na tomada de decisões pode ter limitado a representatividade e a diversidade de perspectivas no documento final.

> Depois de elaborada a “primeira versão” da BNCC, a mesma foi submetida a uma apreciação pública, sendo a maior parte das contribuições individualizadas, sem passar por um processo coletivo de discussão. Posteriormente, o MEC analisou a sistematização das contribuições e definiu o que seria incorporado ao documento, originando a “segunda versão”. Cabe a pergunta: qual o marco de referência que serviu de parâmetro para as escolhas do MEC?
> Da mesma forma, a “segunda versão” da BNCC foi publicizada, agora sob a coordenação da Undime e do Consed, que organizaram os seminários por todo o país, mas utilizando a mesma premissa de participação. O documento foi apresentado por componentes curriculares e os participantes, agora por grupos específicos, concordaram ou discordaram do que lhes foi apresentado. Continuou sendo uma forma tênue de participação. A metodologia se repetiu. O MEC, com a formalização de um Grupo Gestor, definiu quais contribuições seriam acolhidas. Surgiu, então, a “terceira versão”, que foi apresentada ao CNE para análise. Fica clara a metodologia de construção linear, vertical e centralizadora (AGUIAR, 2018, p. 15)

A falta de diálogo amplo e democrático resultou em uma BNCC que não representa adequadamente a diversidade e as especificidades regionais do país. Ao ignorar as diferentes realidades locais, o documento pode limitar as possibilidades de adaptação e flexibilidade curricular nas escolas. Essa abordagem uniforme desconsidera as diferentes necessidades dos estudantes e das comunidades escolares, podendo resultar em um currículo desvinculado das realidades e contextos específicos (AGUIAR, 2018).

O atual cenário educacional tem despertado críticas em relação às políticas implementadas, que remetem a períodos passados, como a ditadura. O Novo Ensino Médio, respaldado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem sido alvo de questionamentos devido ao seu desempenho insatisfatório em todo o país. Essa abordagem educacional é considerada tendenciosa, pois enfatiza uma perspectiva neoliberal. Além disso, a BNCC promove a substituição do enfoque nos conteúdos por uma maior ênfase nas habilidades, reduzindo a carga horária das disciplinas de humanas e priorizando o ensino profissionalizante no ensino médio. Essas medidas têm despertado debates acerca da qualidade e direcionamento da educação, evidenciando uma coexistência de elementos do passado e do presente, sem rodeios ou subterfúgios.

4 O DEBATE DE GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Este capítulo foi construído em duas partes distintas, mas que são articuladas. A primeira parte abordará o marcador social da diferença de gênero,

enquanto a segunda parte explorará o marcador social da raça. Ambos os tópicos apresentarão uma análise dos marcos históricos de políticas, leis, projetos, movimentos e programas relacionados a gênero e raça no Brasil a partir dos anos 1980, com ênfase em sua interface com o campo da educação.

4.1 GÊNERO NA EDUCAÇÃO

A discussão acerca de gênero na educação não é algo recente, mas permanece atual em nossa sociedade, pois é por meio dela que podemos promover mudanças sociais capazes de transformar as estruturas que afetam grupos marginalizados, como os pobres, negros, mulheres e LGBTQIA+, permitindo a mobilidade social. Dessa forma, é possível identificar intersecções relevantes na história que dialogam com a educação, como as questões de gênero e raça.

Segundo West e Zimmerman (1987), o gênero é forma de dar sentido para às relações de poder na sociedade. A pesquisadora Joan Scott (1995, p.86), reitera essa ideia apresentando gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Isso destaca a importância do gênero como uma estrutura social que molda nossas identidades e interações.

Analisar a vida social por meio da categoria gênero possibilita calibrarmos a nossa percepção acerca das desigualdades e perceber a complexidade das relações humanas na nossa história, sendo que esta perspectiva vem para libertar o que na nossa história aprisionou, o discurso de identidade masculina e feminina e as suas limitações (SCOTT, 1995).

Ao examinarmos a definição de gênero, é essencial considerar a distinção entre sexo biológico e identidade de gênero. O sexo biológico refere-se às características físicas e fisiológicas que distinguem homens e mulheres. Por outro lado, a identidade de gênero é como uma pessoa se sente e se identifica internamente, seja como homem, mulher ou uma identidade de gênero não binária. Como afirmou Butler (1990), gênero não é apenas uma manifestação do nosso eu interno, mas também uma ação realizada socialmente.

A definição de gênero também envolve a compreensão das normas, papéis e expectativas associadas aos diferentes gêneros. Essas normas e expectativas são

socialmente construídas e variam de acordo com a cultura e o contexto. Connell (2002) sustenta que o gênero é um conjunto de interações sociais que estabelecem padrões de comportamento, hierarquias de poder, conexões emocionais e as consequências dessas posições e comportamentos nas relações sociais.

Para contribuir com o entendimento de gênero, Scott apresenta três diferentes perspectivas sobre os estudos de gênero, sendo que estas não são perspectivas completas e Scott aponta duas premissas sobre isso, dado que a primeira que enfoca o patriarcado não nos dá visibilidade de como as desigualdades da nossa sociedade é estruturada e influenciada pela desigualdade de gênero, a segunda está no seio marxista e apresenta um enfoque excessivamente econômico atribuindo como causa o capitalismo e não se encarrega de apresentar como o patriarcado funciona fora do capitalismo.

A primeira perspectiva está centrada na investigação das origens do patriarcado, buscando compreender como as estruturas de poder e dominação baseadas no gênero se desenvolveram ao longo da história. No entanto, Scott ressalta que essa abordagem não oferece uma visão completa das desigualdades estruturais da sociedade e como elas são influenciadas pela desigualdade de gênero (SCOTT, 1995).

A segunda perspectiva apontada por Scott está dentro do marxismo, onde se enfatiza a crítica feminista. Nessa abordagem, o foco é colocado nas relações de classe e nas desigualdades econômicas como causa principal das opressões de gênero. No entanto, Scott argumenta que essa perspectiva muitas vezes deixa de olhar para a complexidade das relações de gênero fora do contexto do capitalismo, não explorando de forma abrangente como o patriarcado funciona em outras estruturas sociais (SCOTT, 1995).

A terceira perspectiva mencionada por Scott envolve o pós-estruturalismo e as teorias de relação do objeto, que recorrem a conceitos psicanalíticos para compreender a produção e reprodução da identidade de gênero. Essa abordagem reconhece a importância das representações simbólicas e das práticas discursivas na construção das identidades de gênero. No entanto, Scott destaca que essa perspectiva também tem suas limitações, pois não aborda de maneira suficiente as dimensões materiais e estruturais das desigualdades de gênero (SCOTT, 1995).

Para além de um conceito, gênero também é entendido como categoria de análise histórica, conforme proposto por Scott (1995) sendo que possibilita uma

transformação na forma do conhecimento tradicional, estimulando uma crítica aos conhecimentos que vinham sendo produzidos na época, que assumiam o gênero a partir de uma perspectiva única e universal. Ao considerar o gênero como uma construção social e histórica, podemos compreender as relações de poder na sociedade e as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres.

Scott (1995) destaca a importância de questionar as noções naturalizadas e binárias de gênero, que tendem a reforçar a ideia de que as características biológicas determinam a posição social de homens e mulheres. A análise de gênero como uma categoria histórica permite desafiar essas noções e explorar as diversas formas pelas quais o gênero é construído e vivenciado ao longo do tempo.

A abordagem histórica do gênero oferece insights sobre como as normas de gênero foram estabelecidas, modificadas e contestadas ao longo da história. Permite também compreender como essas normas afetaram diferentes grupos sociais e como foram usadas para manter relações de poder desiguais. Essa perspectiva histórica nos ajuda a reconhecer a importância de desnaturalizar o gênero e abrir espaço para a diversidade de experiências e identidades de gênero (SCOTT, 1995).

Ao utilizar o gênero como uma categoria de análise histórica, somos capazes de desvendar histórias e experiências que foram marginalizadas ou invisibilizadas. Isso amplia nosso conhecimento sobre a diversidade das vivências de gênero ao longo do tempo e nos permite reconstruir narrativas mais inclusivas e precisas. A análise de gênero como uma categoria histórica é, portanto, uma ferramenta essencial para uma compreensão mais abrangente e crítica da sociedade (SCOTT, 1995).

No entanto, Scott (2012) também alerta para os "usos e abusos" do conceito de gênero, que pode ser instrumentalizado para reforçar hierarquias e desigualdades de poder. Segundo a autora, é importante problematizar a forma como as categorias de gênero são utilizadas e manipuladas no discurso político e cultural, em vez de simplesmente adotá-las como categorias neutras e universais.

O uso e abuso de gênero são fenômenos que ocorrem na sociedade e têm impactos significativos nas vidas das pessoas. O uso de gênero refere-se à utilização construtiva e consciente das categorias de gênero para compreender a diversidade humana e promover a igualdade de direitos. Segundo Scott (1995), o uso de gênero envolve uma análise crítica das normas de gênero e uma reflexão

sobre como elas afetam as relações de poder e as experiências individuais (SCOTT, 2012).

No entanto, o abuso de gênero ocorre quando essas categorias são usadas de maneira discriminatória, reforçando estereótipos, desigualdades e opressões. O abuso de gênero pode se manifestar em várias formas, como discriminação salarial com base no gênero, violência de gênero e exclusão de pessoas trans e não conformes ao gênero. Connell (2002) ressalta que o abuso de gênero ocorre quando as normas de gênero são utilizadas como meio de exercer poder e controle sobre indivíduos ou grupos.

Um exemplo comum de abuso de gênero é o sexismo, que envolve a discriminação e a desvalorização de pessoas com base em seu gênero. O sexismo pode ser expresso de maneiras sutis ou explícitas e afeta principalmente as mulheres. Ridgeway (2009) argumenta que o sexismo representa uma forma de desigualdade de poder, na qual os homens desfrutam de vantagens sociais e econômicas em relação às mulheres. O sexismo é uma manifestação clara do abuso de gênero e requer uma luta contínua pela igualdade de gênero.

Além disso, o abuso de gênero também pode se manifestar nas expectativas restritivas de comportamento impostas aos indivíduos com base em seu gênero. Por exemplo, as normas de masculinidade tradicionais podem restringir os homens emocionalmente e perpetuar a ideia de que a expressão de sentimentos é um sinal de fraqueza. Da mesma forma, as normas de feminilidade podem restringir as mulheres em suas escolhas de carreira e em sua participação em atividades consideradas masculinas. Essas restrições limitam o potencial e a liberdade individual.

É fundamental reconhecer que a definição de gênero não é fixa nem universalmente aceita e os seus usos podem se dar de diferentes formas. Ela está sujeita a debates e discussões contínuas. As perspectivas feministas têm desafiado as normas de gênero dominantes e buscado promover a igualdade de gênero. De acordo com Mohanty (1984), o gênero não é uma característica individual, mas sim uma estrutura social que é construída e perpetuada nas relações sociais.

A perspectiva de gênero não surgiu do nada, mas foi foi empreendido por diferentes movimentos na nossa história, sendo o principal deste o movimento feminista.

Durante séculos, a sociedade foi organizada de maneira a colocar as mulheres em uma posição subordinada em relação aos homens, limitando suas possibilidades de atuação em diversos âmbitos da vida social. Nesse sentido, o movimento feminista emerge no final do século XIX e se consolida ao longo do século XX como uma luta política, social e cultural em prol da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres (BANDEIRA, 2000).

Conforme enfatizado por Lerner (1986), o movimento feminista tem desempenhado historicamente um papel significativo na transformação das estruturas sociais que são fundamentadas em desigualdades de gênero. As feministas têm levantado questões críticas sobre a construção social do gênero, questionando as hierarquias de poder que perpetuam a opressão das mulheres.

No século XIX, o movimento sufragista emergiu como uma importante luta pelo direito das mulheres ao voto e à participação política. Anthony (1897), em seu discurso "Pureza Social", destaca a importância de conceder às mulheres o direito de participar no governo de qualquer país em que elas são chamadas a assumir as responsabilidades da cidadania. O movimento sufragista trouxe à tona a questão da representação política das mulheres, destacando a necessidade de igualdade de gênero nas esferas públicas e privadas.

No contexto da Segunda Onda Feminista nos anos 1960 e 1970, o movimento feminista se expandiu para abordar uma ampla gama de questões, desde a igualdade salarial até o direito ao controle reprodutivo. Conforme ressaltado por Hooks (1981), o feminismo é uma luta pela libertação de todas as formas de opressão. O movimento feminista trouxe à tona as interseções entre gênero, raça e classe social, reconhecendo que as experiências das mulheres são moldadas por diversas formas de discriminação e desigualdade.

O movimento feminista contemporâneo também tem se engajado na desconstrução de normas de gênero binárias e heteronormativas, defendendo uma visão mais inclusiva da identidade de gênero. Conforme expresso por Judith Butler (1990), o gênero é uma construção cultural que não deve ser percebida como inato ou imutável. As feministas têm trabalhado para desafiar as expectativas restritivas de gênero e garantir o reconhecimento e os direitos de pessoas transgênero e não binárias.

Além disso, o movimento feminista tem se concentrado em amplificar as vozes das mulheres marginalizadas, incluindo as mulheres negras, indígenas e

trans. Seguindo a ênfase de Crenshaw (1989) em seu artigo "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex", não é possível libertar as mulheres de cor em um contexto de igualdade de gênero que não aborde o sistema racial de forma abrangente. O movimento das mulheres negras tem desempenhado um papel crucial ao evidenciar as opressões interconectadas que as mulheres enfrentam e ao promover uma abordagem inclusiva e interseccional na busca pela igualdade de gênero.

É relevante ressaltar que as mulheres negras têm enfrentado exclusão e opressão ainda mais intensas do que as mulheres brancas, o que impulsionou o surgimento de um movimento específico de mulheres negras. Conforme apontado pela pesquisadora Gonzalez (1984), o feminismo negro é uma prática político-cultural que visa denunciar o racismo, o machismo e outras formas de opressão que afetam as mulheres negras.

O movimento feminista e o movimento das mulheres negras têm sido atores-chave na luta pela igualdade de gênero, destacando perspectivas e experiências distintas e promovendo mudanças significativas na sociedade. Esses movimentos têm trabalhado de forma interseccional, reconhecendo a interconexão entre gênero, raça e outras formas de opressão.

A discussão de gênero precisa levar em conta a interseccionalidade, ou seja, a compreensão de que as relações de gênero estão interligadas com outras formas de opressão, como a raça e a classe social. Conforme afirmado pela pesquisadora Crenshaw (1989), a interseccionalidade é uma abordagem que nos permite enxergar e compreender as diversas formas de opressão que afetam as mulheres, especialmente as mulheres negras e outras mulheres marginalizadas.

No entanto, as mulheres negras sempre foram enfrentando múltiplas formas de opressão decorrentes da interseccionalidade entre raça, gênero e classe social. O movimento das mulheres negras surgiu como uma resposta a essa situação de opressão, buscando visibilidade e reconhecimento das suas lutas específicas. Como aponta a pesquisadora Davis (1981) que o feminismo negro é um movimento político que busca denunciar a opressão sofrida pelas mulheres negras e combater o racismo e o sexismo de forma integrada.

Bell Hooks é, de fato, uma figura proeminente no movimento das mulheres negras. Ela enfatiza a importância de reconhecer a diversidade de experiências dentro do feminismo e destaca que o movimento precisa ser inclusivo, abrangendo

todas as mulheres. Ao ressaltar a necessidade de inclusão, Hooks destaca a importância de reconhecer as diferentes realidades vivenciadas pelas mulheres negras e assegurar que suas vozes sejam ouvidas dentro do movimento feminista (HOOKS, 1981).

O movimento das mulheres negras tem se dedicado à luta pela justiça racial e de gênero simultaneamente, buscando ampliar o entendimento das interseções entre opressões. Kimberlé Crenshaw, ao cunhar o termo "interseccionalidade", destaca a importância de considerar as múltiplas dimensões de identidade ao analisar a opressão e destaca que a compreensão das vivências das mulheres negras (CRENSHAW, 1989).

A intersecção entre gênero e raça se faz presente nas reivindicações e conquistas do movimento negro. Davis (1981) enfatiza que a liberdade em relação à raça não pode ser alcançada plenamente sem também garantir a liberdade em relação ao gênero. Isso significa reconhecer que a luta contra o racismo não pode ser separada da luta contra o machismo, pois as opressões se entrelaçam e se reforçam mutuamente. As mulheres negras têm se posicionado como protagonistas nesse movimento, redefinindo narrativas e exigindo mudanças estruturais.

Um exemplo inspirador desse ativismo é o movimento Black Lives Matter, que emergiu em resposta à violência policial e à injustiça racial. Esse movimento tem se mostrado atento à perspectiva de gênero, reconhecendo a necessidade de incluir as experiências das mulheres negras em sua luta. Como afirma Crenshaw (1991), as mulheres negras enfrentam uma dupla carga, tendo que lidar com as opressões tanto do racismo quanto do sexismo. Portanto, o movimento negro tem um papel fundamental em amplificar suas vozes e garantir que suas demandas sejam ouvidas.

No entanto, é importante reconhecer que as mulheres negras nem sempre têm sido plenamente reconhecidas e valorizadas dentro do próprio movimento negro. Collins (1990) argumenta que a presença do sexismo dentro do movimento negro tem sido um obstáculo para a mobilização política conjunta. A luta pela equidade de gênero dentro do movimento negro é um desafio constante, exigindo uma reflexão crítica sobre as estruturas patriarcais e a busca por uma maior inclusão e representatividade.

Para avançar na articulação entre gênero e movimento negro, é necessário promover diálogos interseccionais e parcerias solidárias. Como destaca Lorde (1984), apenas através do trabalho em conjunto é que poderemos começar a

desmantelar essas estruturas opressivas. É preciso reconhecer que as opressões não são isoladas, mas sim entrelaçadas, e que a luta contra o racismo e o machismo deve ser travada em conjunto. Assim, o movimento negro se fortalece ao incorporar uma perspectiva feminista e as mulheres negras têm suas vozes amplificadas, promovendo uma transformação social mais abrangente e inclusiva.

A discussão acerca do gênero é essencial para promover mudanças sociais e enfrentar as desigualdades que afetam grupos marginalizados. O gênero vai além do sexo biológico e é uma construção social e cultural que influencia nossas identidades e relações de poder. É por meio da análise de gênero que podemos compreender as normas, papéis e expectativas associadas aos diferentes gêneros e desnaturalizá-los. No entanto, é importante ter cuidado com os usos e abusos do conceito de gênero, garantindo que ele seja utilizado para promover a igualdade e não reforçar desigualdades e opressões.

Chimamanda Ngozi Adichie, autora e ativista, ressalta a importância de desafiar essas expectativas, ressaltando que a importância do gênero transcende fronteiras, sendo essencial que comecemos a idealizar e trabalhar em direção a um mundo transformado, mais equitativo, onde tanto homens quanto mulheres possam encontrar maior felicidade. Essa perspectiva reforça a necessidade de repensar as normas de gênero e criar espaços que permitam que todas as pessoas sejam livres para serem elas mesmas (ADICHIE, 2012).

Na próxima seção, iniciaremos um recorte da análise das políticas públicas educacionais brasileiras e sua relação com a categoria de gênero. Examinaremos as diretrizes e programas implementados pelo governo e pelas instituições educacionais, bem como os impactos dessas políticas na prática pedagógica e no ambiente escolar. Além disso, discutiremos os desafios e as resistências encontradas na implementação dessas políticas, bem como as perspectivas de avanço e retrocessos.

4.1.1 Políticas públicas educacionais brasileira e sua interface com a categoria gênero

Ao analisarmos as políticas educacionais públicas no que se refere à questão de gênero, é possível identificar avanços e retrocessos ocorridos desde o final do

século XX. Os embates políticos e ideológicos em torno das políticas de gênero na educação têm sido objeto de estudos e análises. Tais debates refletem uma tensão mais ampla entre defensores da igualdade de gênero e dos direitos LGBTQIA+ e aqueles que se opõem a qualquer mudança que desafie a ordem social tradicional (SCOTT, 1995).

Um estudo da UNESCO realizado em 2016, intitulado "Boas práticas em educação para a igualdade de gênero e não discriminação", ressaltou a importância das políticas de gênero para promover a igualdade na educação. Conforme a pesquisa, tais políticas são fundamentais para enfrentar a discriminação e a violência de gênero nas escolas, além de garantir igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças, independentemente de sua identidade de gênero (UNESCO, 2016).

Nos últimos anos, temos presenciado ameaças à laicidade do Estado decorrentes da centralização de valores de grupos conservadores. Esse fenômeno tem ocorrido em diversos setores, inclusive na educação, que tem passado por reformulações que não contemplam integralmente o que foi estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Vale ressaltar que a LDB de 1996 estabelece princípios como a liberdade de ensinar e aprender, a pesquisa e divulgação da cultura, a diversidade de ideias e a tolerância (BRASIL, 1996).

Nos anos 80, observamos um movimento nas políticas educacionais que passaram a dar atenção a problemas crônicos da época, como a agenda de gênero e sexualidade e a questão da desigualdade. Essas questões ganharam relevância a partir da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, que embora não mencionasse explicitamente o gênero, representou um marco na defesa dos direitos de todas as pessoas e estabeleceu a obrigação do Estado de prover uma educação pública e democrática (DOMINGOS, 2016).

Nesse movimento, foram implementadas ações que tiveram um impacto direto na educação brasileira, tendo como referência a LDB e a CF de 1988, e muitas delas se materializaram em políticas e programas. Dentre eles, podemos citar os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), o Programa Brasil sem Homofobia, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), entre outros. Essas ações foram marcos importantes para iniciar o debate e incentivar a discussão de gênero na educação (DOMINGOS, 2016).

O Programa Nacional de Direitos Humanos I (PNDH) foi criado em 1996, baseado na Conferência Mundial em Direitos Humanos das Nações Unidas realizada em Viena em 1993. O principal objetivo desse programa era a defesa dos direitos civis por meio de 228 propostas governamentais que destacavam a responsabilidade do Estado em abordar questões como liberdade, cidadania, violência, intolerância, discriminação e visibilidade para grupos vulneráveis (BRASIL, 1996).

Um ponto importante a ser destacado é que o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) traz uma abordagem inicial das questões de gênero e sexualidade, sendo o primeiro documento oficial a mencionar explicitamente o termo "homossexual" e enfatizar que todas as pessoas, sem distinção, possuem direitos. O documento ressalta que os direitos humanos são fundamentais para todas as pessoas, independentemente de sua identidade, incluindo mulheres, negros, homossexuais, índios, idosos, pessoas com deficiência, entre outros, e destaca a importância de respeitar a integridade física e proteger essas pessoas (BRASIL, 1996).

Além disso, o documento propõe ações de curto prazo que visam proibir qualquer tipo de discriminação com base em raça, etnia, sexo, idade, religião, orientação sexual, revogando normas discriminatórias na legislação infraconstitucional (BRASIL, 1996).

As políticas de gênero no Plano Nacional de Educação (PNE) nos anos 2000 tiveram como objetivo principal promover a igualdade de gênero no contexto educacional, buscando eliminar as desigualdades e discriminações de gênero. Segundo o PNE (2001), a igualdade de gênero foi incluída como um princípio orientador fundamental a ser promovido na educação. Essa inclusão reflete o reconhecimento da importância de superar estereótipos, preconceitos e desigualdades baseadas no gênero no ambiente escolar.

O PNE também contemplou metas e estratégias específicas para a promoção da igualdade de gênero na educação. Conforme estabelecido no PNE (2001), tais medidas visam garantir a inclusão, valorização e participação plena das mulheres, bem como a eliminação das desigualdades de gênero no sistema educacional. Essas metas e estratégias representam um compromisso com a construção de uma educação mais equitativa e inclusiva.

Além disso, as políticas de gênero no PNE dos anos 2000 buscaram promover a educação para a igualdade de gênero e a prevenção da violência de gênero. Isso inclui a implementação de ações de conscientização e formação voltadas para a desconstrução de estereótipos de gênero e a promoção de relacionamentos igualitários entre os gêneros (PNE, 2001). A educação desempenha um papel fundamental na desconstrução de padrões discriminatórios de gênero e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

É importante ressaltar que as políticas de gênero no PNE dos anos 2000 também reconhecem a importância da educação sexual como parte integrante de uma educação de qualidade e inclusiva. Segundo o PNE (2001), é fundamental promover a educação sexual de forma abrangente e responsável, com enfoque nos direitos sexuais e reprodutivos, na prevenção da violência sexual e no combate a estereótipos de gênero relacionados à sexualidade.

Em 2002, ocorre uma atualização do PNDH I, dando origem ao PNDH II, no qual podemos perceber uma preocupação contínua com questões relacionadas à sexualidade. O programa inova ao incluir o debate sobre transexualidade em termos de saúde (redesignação) e social (nome social), e destaca a promoção da consciência em relação à comunidade LGBTQIA+ com o objetivo de mitigar a violência e a intolerância no contexto escolar (BRASIL, 2002).

Embora as preocupações com questões de gênero e sexualidade já estivessem presentes no Programa Nacional de Direitos Humanos, na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, havia uma urgência em abordar esses temas nas escolas. Isso levou à criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997 e 1998, que buscavam incluir a temática de gênero e sexualidade de forma transversal no currículo da educação básica (BRASIL, 1997).

A inclusão dessas temáticas como Temas Transversais no currículo, abordados no dia a dia escolar, representou um grande avanço na educação. Os PCNs se configuram como documentos importantes que tornaram esses avanços possíveis para a agenda de gênero e sexualidade.

No entanto, mesmo com esses avanços, ainda há pontos a serem aprimorados. A inclusão dos Temas Transversais no currículo ainda não dava plena visibilidade ao gênero, limitando-se principalmente à perspectiva da orientação sexual e focando principalmente na saúde, no âmbito das ciências naturais. Isso

demonstra que naquele contexto ainda havia muito a ser melhorado em termos de políticas públicas de educação, principalmente no que se refere ao gênero (BRASIL, 2001).

A partir da necessidade de abordar temáticas de gênero, durante o governo popular, surgiram novos incentivos para mitigar e prevenir problemas que o currículo escolar não estava abordando adequadamente. Um exemplo é o Programa "Gênero e diversidade na escola", criado em 2008, com foco nos professores. O objetivo principal desse programa era fornecer recursos para auxiliar os professores a lidarem com situações de preconceito e promover a diversidade no ambiente escolar. Além disso, foram criadas secretarias com o intuito de enfrentar problemas relacionados a preconceito, discriminação, diversidade e igualdade, como a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), entre outras.

O governo e o Ministério da Educação entendiam que, para potencializar a educação e atender a todas as pessoas, seria necessário promover a justiça social e a cidadania em favor de todos, além de criar secretarias e programas para incentivar esse tema e propor novas abordagens para atender a essa agenda.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em 2004, assumiu a responsabilidade de monitorar, reduzir e prevenir todas as formas de desigualdade na educação, por meio de políticas públicas que articulavam temas como gênero, raça, sexualidade, entre outros.

Uma ação muito importante da SECAD foi a criação do curso "Gênero e Diversidade na escola", realizado de 2008 a 2010 nas instituições de ensino superior. O objetivo era fornecer fundamentos sobre gênero e diversidade e sua aplicação no cotidiano escolar, formando profissionais conscientes para atuarem criticamente em situações concretas na escola e em relação aos conteúdos escolares.

Outro programa destacado no enfrentamento das desigualdades de gênero e sexualidade foi o "Programa Brasil sem homofobia", idealizado em 2004 durante o governo popular. Esse programa propunha a inclusão da formação de professores e orientação aos sistemas de ensino para lidarem com situações discriminatórias, em conformidade com os direitos garantidos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2004).

Uma lei muito importante para a história brasileira e das mulheres e que se articula com a educação foi a Lei Maria da Penha, promulgada no ano de 2006, sendo que teve um impacto significativo contribuindo para a promoção de uma cultura de paz, prevenção e enfrentamento da violência de gênero no ambiente escolar. De acordo com Cavalcanti (2017), a Lei Maria da Penha é uma importante ferramenta para sensibilizar e conscientizar a comunidade escolar sobre a violência contra as mulheres.

A Lei Maria da Penha pode ser usada na educação para promover ações educativas que abordam a temática da violência de gênero e estimulam a igualdade entre homens e mulheres. Segundo Dias e Horta (2014), a lei incentiva a implementação de programas de educação voltados para a prevenção da violência doméstica e familiar contra as mulheres, incluindo ações de conscientização e formação junto aos profissionais da educação.

Além disso, a Lei Maria da Penha influencia a educação ao prever a inclusão de conteúdos sobre a violência de gênero nos currículos escolares. A lei incentiva a abordagem da temática da violência contra as mulheres nas escolas, promovendo a reflexão, a conscientização e o combate aos estereótipos de gênero que perpetuam a violência (ALBUQUERQUE, 2020).

A presença da Lei Maria da Penha na educação também se faz notar na implementação de projetos pedagógicos que promovem a igualdade de gênero e o respeito mútuo. Segundo Albuquerque (2020), a lei inspira a criação de ações pedagógicas que valorizam a diversidade, combatem a discriminação e contribuem para a construção de relações igualitárias entre homens e mulheres no contexto escolar.

Em 2011, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), como uma expansão da SECAD, incorporando preocupações adicionais relacionadas à raça, educação e direitos das pessoas em situação de pobreza. Isso refletiu a crescente conscientização da necessidade de tornar a educação e a inclusão social prioridades nacionais no Brasil (BRASIL, 2010).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 representa um marco importante para a articulação de questões de gênero na educação brasileira, visando promover a igualdade, a inclusão e o respeito à diversidade. O PNE 2014-2024 estabelece metas e estratégias que contemplam a perspectiva de

gênero, buscando superar as desigualdades e discriminações baseadas no sexo e no gênero (BRASIL, 2014).

Uma das principais contribuições do PNE 2014-2024 é a ênfase na promoção da igualdade de gênero e no combate aos estereótipos e preconceitos de gênero no ambiente escolar. Segundo Fabris (2011), o PNE busca garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, livre de discriminações e estereótipos de gênero, promovendo a valorização da diversidade sexual e de gênero.

O PNE 2014-2024 também incentiva a formação continuada dos profissionais da educação em questões de gênero e sexualidade. O plano prevê a realização de programas de capacitação e formação voltados para a compreensão das desigualdades de gênero e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e não discriminatórias (BRASIL, 2014).

Em linhas gerais, o PNE 2014-2024 representa um avanço significativo na articulação de questões de gênero na educação, estabelecendo metas, estratégias e ações que visam promover a igualdade, a inclusão e o respeito à diversidade de gênero. Através da promoção de uma educação livre de estereótipos e discriminações de gênero, o PNE busca contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa.

Apesar das iniciativas que surgiram e se aprimoraram durante o governo popular, houve um grande retrocesso após as eleições de 2018. Mudanças significativas ocorreram durante o governo de Jair Messias Bolsonaro, como a extinção da SECADI por meio do decreto 9.465, promovido pelo ex-ministro da Educação, Vélez Rodriguez (BRASIL, 2019).

Neste momento, observamos um retrocesso significativo nas políticas educacionais, que passaram a enfatizar uma perspectiva neoliberal e conservadora, deixando de promover pautas de diversidade e igualdade racial e de gênero em nossa sociedade, especialmente no contexto educacional. Essa mudança já estava prevista como uma "promessa" mesmo antes das eleições presidenciais.

Além da extinção do SECADI, houve um incentivo a iniciativas para derrubar o que estava estabelecido em lei, como o Plano Nacional de Educação de 2014, que propunha um plano de 10 anos com 20 ações para abordar temas que fortalecessem a educação brasileira em diferentes aspectos da nossa sociedade. No entanto, nesse momento, todas as medidas relacionadas à sexualidade e gênero passaram a ser atacadas com o apoio do governo federal.

Como resultado, o PNE sofreu alterações e deixou de abranger todos os temas que antes estavam explicitamente mencionados no texto, como o movimento feminista, identidade de gênero, machismo, sexismo, homofobia, lesbofobia e outros termos que estavam contemplados na Conferência Nacional de Educação (CONAE), que foi a base para a elaboração do documento.

Tornou-se evidente um movimento de desconstrução dos programas, projetos e políticas que visavam promover a diversidade e garantir a igualdade entre as pessoas. As políticas educacionais que abordavam questões de gênero e sexualidade têm sido fortemente atacadas, e isso não começou apenas após as eleições de 2018, mas intensificou-se. Podemos lembrar dos ataques que a educação vinha sofrendo da ala conservadora, como o movimento da "Escola sem Partido", liderado principalmente pela ala religiosa.

Ao analisarmos as estatísticas e nossa vida cotidiana, percebemos como o antigo e o novo coexistem, visto que, ao observarmos esse contexto, podemos identificar elementos feudais na modernidade tardia (ou "pós-modernidade"), em que a religião influencia as decisões coletivas e decide quem vive e quem deixa de existir.

Ao avaliarmos o estado em que a educação se encontra e as discussões obstruídas por pessoas socialmente relevantes, constatamos o quanto estamos retrocedendo no campo da inclusão e igualdade. Uma dessas questões diz respeito à inventada "ideologia de gênero" e à sexualização dos estudantes na escola.

A ideologia de gênero é um conceito controverso que tem sido discutido em diversos contextos, especialmente no campo da educação. Butler (1990) argumenta que a ideologia de gênero é uma teoria que busca desconstruir as noções tradicionais de gênero, questionando a ideia de que o gênero é uma característica biológica fixa e determinante. Segundo a autora, a ideologia de gênero propõe uma compreensão mais fluida e socialmente construída do gênero, reconhecendo a diversidade de identidades e expressões de gênero existentes.

No entanto, a ideologia de gênero tem sido alvo de críticas e demonização por parte de diferentes atores sociais. Louro (2013) argumenta que a demonização da ideologia de gênero na educação é impulsionada por uma retórica conservadora, que busca manter as normas sociais tradicionais e reforçar uma visão binária e heteronormativa do gênero. Para a autora, essa demonização tem como objetivo

preservar uma ordem social que não reconhece a diversidade de sujeitos e identidades de gênero presentes na sociedade.

No contexto brasileiro, a discussão em torno da ideologia de gênero na educação ganhou destaque nos últimos anos. Miguel (2021) aponta que grupos conservadores e religiosos têm se oposto veementemente à inclusão de políticas educacionais que promovam a igualdade de gênero e a diversidade sexual nas escolas. Esses grupos argumentam que a ideologia de gênero é uma ameaça aos valores tradicionais, à família e à moralidade, associando-a a uma suposta promoção da sexualidade precoce e ao desrespeito às identidades e orientações sexuais estabelecidas.

O uso do conceito de gênero tem sido considerado uma ofensa e uma ameaça às agendas políticas, religiosas e educacionais, a ponto de ser cunhado o termo "ideologia de gênero", criado pelos católicos, para tratar a subversão dos ideais da família e comprometer a moral conservadora, que hierarquiza pessoas e universaliza o que é considerado ideal. Como mencionado anteriormente, gênero, em sua essência, nunca foi uma ideologia, mas sim uma categoria de análise, como bem destacado por Scott, para identificar e denunciar as desigualdades de gênero presentes em nossas relações sociais.

A ideia de "ideologia de gênero" surgiu em meio a discursos religiosos e obteve grande aceitação entre a população cristã em 2012. Assim, uma falsa realidade sobre gênero foi criada e fortalecida, negando os estudos de gênero, a história das mulheres, as lutas feministas e todo o conhecimento das ciências humanas sobre esses temas (MIGUEL, 2016).

Tratar questões de gênero na escola sempre foi uma pauta urgente e relevante, dada nossa história de desigualdades. Progressivamente, avançamos na visibilidade desses temas, e um exemplo disso foi sua inclusão no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. No entanto, essa pauta foi vetada em 2015, o que resultou no agravamento do que já vinha acontecendo, como o segregacionismo, a invisibilidade e a universalização do ideal (MIGUEL, 2016).

Juntamente com o veto ao PNE, foi criado o Projeto de Lei n° 865/15, conhecido como "Escola sem Partido", que recebeu amplo apoio social e tinha como proposta uma abordagem conservadora da educação brasileira. É importante ressaltar que o movimento da Escola sem Partido (MESP) já existia desde 2004, sendo criado pelo advogado Miguel Nagib. Esse movimento de tornar a escola

neutra, eliminando a liberdade de expressão no processo de ensino, apenas reflete um projeto de manter as coisas como estão, ou seja, com as vantagens que o patriarcado construiu em nossa história (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015).

Este é um ato inconstitucional, uma vez que a educação brasileira está fundamentada nas diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) homologada em 1996, que garante em seu texto 11 diretrizes fundamentais para a educação (BRASIL, 1996):

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Essas diretrizes da LDB deixam de ser atendidas quando certos grupos, como o movimento que cria a pauta da "ideologia de gênero" e da "escola sem partido", começam a retirar direitos de nossos estudantes devido a questões pessoais e opiniões que não refletem a diversidade de pessoas em nosso país.

O fundamentalismo religioso e moralista se manifesta na educação ao impedir o debate de temas como gênero e sexualidade, criando uma grande preocupação. Os currículos escolares têm um papel central nesse diálogo qualificado, pois tanto o gênero quanto a sexualidade são constitutivos dos sujeitos e não podem ser suspensos ou negados. Os currículos têm uma participação efetiva na produção da cultura e dos processos de subjetivação humana (SILVA, 1999).

Novas críticas surgem, acusando os currículos e os professores de promoverem a "doutrinação marxista" dos estudantes, ligando essas críticas à proposta da "ideologia de gênero", onde todos esses conhecimentos seriam responsáveis por afastar os estudantes do padrão da família tradicional brasileira (ou seja, do patriarcado e seus privilégios) (MIGUEL, 2016).

Esse falseamento da realidade criado por adeptos desse movimento apenas reforça preconceitos, estereótipos e desigualdades, além de dificultar que outras pessoas ocupem determinados espaços, mantendo as coisas como estão, conforme a lógica conservadora.

Esse movimento tem sido persistente, pois além da luta para vetar o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que incluía temas de gênero, houve a remoção, pelo Ministério da Educação, dos conceitos de igualdade e direito à

diversidade do documento em construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, atendendo a demandas conservadoras do Congresso Nacional (BRASIL, 2014).

O currículo é um direito do aluno, e ao retirarmos temas que compõem suas aprendizagens, não apenas estamos impedindo que o estudante aprenda, mas também violando seus direitos à educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996. Essas lacunas na educação refletem o agravamento das desigualdades, crimes e violências, como a homofobia, a misoginia e o machismo.

É importante destacar que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da década de 90, a temática de gênero vinha sendo incluída nos currículos e debates educacionais, embora de forma limitada, abordando-o apenas como uma recomendação de temas transversais numa perspectiva biológica em que gênero era entendido como sexo. Os temas transversais são questões que devem ser abordadas nos recursos didáticos e discutidas em sala de aula pelos professores (MOURA, 2016).

Os discursos conservadores sobre gênero constroem representações em que a igualdade e o tratamento das diferenças são vistos como ameaças à moral e aos bons costumes, capazes de subverter os estudantes em algo que eles ainda não são e/ou que não podem ser. Os currículos desempenham um papel importante na amplificação desses discursos, pois por meio deles podemos promover a transformação social, compreender as diferenças e enfrentar preconceitos e desigualdades.

Movimentos como o "Escola sem Partido" e aqueles que promovem a existência de "doutrinação" e "ideologia de gênero" nas escolas não contribuem para o desenvolvimento dos estudantes e da sociedade, mas sim atuam como obstáculos às tentativas do Estado de ser laico, o que não é algo novo na história da educação.

Segundo Perez e Mascarenh (2019), uma das principais razões para a derrota do movimento é a sua fundamentação jurídica questionável. A proposta do "Escola Sem Partido" muitas vezes entra em conflito com princípios constitucionais, como a liberdade de expressão e o pluralismo de ideias, o que levou à rejeição de suas proposições por parte de juristas e especialistas em direito educacional.

Além disso, Severo et. al (2019) argumentam que o movimento enfrentou forte oposição de diversos atores sociais, incluindo professores, sindicatos,

estudantes e movimentos sociais organizados. Esses grupos se mobilizaram em defesa da liberdade de ensino e da autonomia dos professores, contestando a ideia de doutrinação ideológica e destacando a importância do debate plural e crítico nas salas de aula.

Outro fator que contribuiu para a falta de êxito do movimento foi a falta de consenso e apoio político. Conforme apontado por Arantes (2017), o "Escola Sem Partido" não conseguiu estabelecer uma base ampla de apoio político, encontrando resistência inclusive entre parlamentares e gestores públicos que questionaram a pertinência e a eficácia das propostas apresentadas.

A resistência ao movimento também se manifestou em esferas internacionais. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou um relatório em 2017 que criticou a proposta do "Escola Sem Partido", enfatizando a importância da promoção dos direitos humanos e da liberdade de expressão na educação (UNESCO, 2017).

Apesar do fracasso do "Escola sem Partido" e da desistência de Miguel Nagib, o movimento não desapareceu, mas sim se disseminou em diferentes frentes e regiões do país, assumindo diferentes nomes. O debate sobre gênero ainda está em disputa na educação, enfrentando resistências, ataques e promoção por diferentes grupos conservadores. Um exemplo recente ocorreu em 2020 em Alagoas com o projeto "Escola Livre", que possuía os mesmos interesses do "Escola sem Partido", mas foi considerado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

A demonização da ideologia de gênero na educação tem sido objeto de críticas de pesquisadores e intelectuais. Butler (1990) argumenta que essa demonização reflete uma falta de compreensão do real significado da teoria de gênero, que busca desnaturalizar as categorias binárias de gênero, permitindo o reconhecimento e a valorização da diversidade de expressões de gênero.

Louro (2013) também se dedica a desmistificar a demonização de gênero na educação, afirmando que essa narrativa é fundamentada em uma retórica conservadora que busca manter a ordem social existente, deixando de levar em conta a diversidade de sujeitos e identidades de gênero presentes na sociedade.

No contexto brasileiro, a demonização de gênero na educação tem sido utilizada como argumento por grupos conservadores e religiosos que se opõem a políticas de promoção da diversidade de gênero e sexualidade nas escolas. Essa

oposição está embasada em um discurso que busca manter a hierarquia de gênero e perpetuar a violência contra mulheres e pessoas LGBTQIA+.

A demonização de gênero na educação tem impactos negativos na formação dos estudantes e na promoção da igualdade de gênero. Ao negar a diversidade de identidades e expressões de gênero, essa narrativa contribui para a perpetuação de estereótipos de gênero e para a manutenção de uma sociedade desigual e injusta.

4.2 RAÇA NA EDUCAÇÃO

Outro debate relevante na área da educação é aquele relacionado à questão racial, que é compreendida aqui como uma construção social, assim como outros marcadores sociais da diferença. Ao refletirmos sobre qualquer um desses marcadores, percebemos que as concepções variam dependendo da abordagem adotada. Nesse contexto, podemos identificar dois discursos amplamente difundidos nas comunidades em que estamos inseridos: o discurso da biologia (genética) e o da sociologia (GUIMARÃES, 2003). Ao aplicarmos esses conceitos à realidade brasileira, podemos afirmar que a raça é uma realidade complexa e multifacetada, que engloba diversas dimensões sociais, culturais e históricas. Sendo assim, o marcador social de raça

> (...) é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. (HALL, 2003, p. 69)

A propriedade discursiva da raça nos ajuda a compreender que sua construção está enraizada em relações de poder, o que consequentemente evidencia as perspectivas distorcidas, naturalizantes e essencialistas que posicionam as pessoas negras de forma inferior, negando sua história e cultura. Nesse sentido, a ideia de democracia racial passa a ser entendida como um mito (GUIMARÃES, 2003).

O conceito de raça emergiu originalmente com base biológica, estabelecendo uma hierarquia entre raças, com raças superiores e inferiores. Essa concepção foi amplamente fortalecida pela ciência. Destaca-se o cientista brasileiro Raimundo

Nina Rodrigues, que defendia a superioridade da "raça branca", e outros teóricos das "desigualdades raciais", como Gobineau, Lapouge e Chamberlain, que dividiam as sociedades entre inferiores e superiores. Esse pensamento foi responsável por criar privilégios para uma minoria que detinha o poder, no caso, as pessoas brancas, em detrimento da maioria oprimida devido à sua cor, os negros (GUIMARÃES, 1999).

Nina Rodrigues apresentou a tese da "degenerescência" da mestiçagem, a qual foi adotada por cientistas brasileiros que se basearam em observações de diversas características fisiológicas dos mestiços, tais como alta taxa de mortalidade e morbidade, baixa taxa de natalidade, alta percentagem de criminalidade e outras "desarmonias" de caráter (RAMOS, 1942, p. 208).

A crença na existência de uma raça pura e ariana resultou na imposição de condições opressivas aos negros, sujeitando-os a ameaças e violência por parte daqueles que os oprimiam. Essa crença desempenhou um papel fundamental na criação e ampliação das desigualdades que persistem até os dias de hoje, sendo legitimada por meio de ciências, religião, entre outros (GUIMARÃES, 1999).

Dessa forma, a raça é uma categoria que não tem justificativa para ser entendida e defendida a partir de uma perspectiva biológica, uma vez que está ativamente presente em nossa sociedade, criando fronteiras e ampliando as desigualdades. A raça ainda atua de forma velada, funcionando como um mecanismo atribuído que nega oportunidades a certos grupos com base em sua cor de pele, afetando diversos setores da vida social, como trabalho, saúde, moradia, educação, entre outros (CARONE; BENTO, 2002).

A existência de uma raça superior carrega a ideia de que existem pessoas que são diferentes e melhores em beleza, inteligência, moral e bons costumes e possibilita que o fator raça seja determinante para inserir pessoas em espaços de privilégios. Hoje, temos a consciência e podemos afirmar que estas perspectivas não se tratava de categorias antropológicas que representavam os seres humanos, mas sim se tratava de condições que estavam relacionadas a injunções culturais. (RAMOS, 1942)

Outro conceito importante para esse debate é o de etnia, sendo que refere-se a um conjunto de características culturais e sociais que são compartilhadas por um grupo de indivíduos e que os distinguem de outros grupos. Essas características podem incluir a língua, as tradições, as práticas religiosas, os costumes, a

organização social, entre outros elementos que moldam a identidade étnica de um grupo (GUIMARÃES, 2003).

É importante destacar que a etnia não está necessariamente relacionada à raça biológica, mas sim a uma construção social e cultural. A etnia é uma forma de categorização social que se refere a atributos culturais, e não biológicos, e está ligada à forma como os indivíduos se veem e são vistos pelos outros em termos de sua origem e identidade (GUIMARÃES, 2003).

A etnia é uma dimensão importante na compreensão das relações sociais e da diversidade presente em uma sociedade. Ela influencia as interações entre os grupos e indivíduos, bem como as dinâmicas de poder e os processos de inclusão e exclusão social.

Nesse sentido, é possível afirmar que a desigualdade tem etnia, raça e gênero como elementos fundamentais em sua construção e perpetuação na sociedade brasileira. Podemos identificar elementos dessas desigualdades relacionadas à raça, principalmente, quando observamos as pessoas pertencentes às camadas mais pobres de nosso país, que são majoritariamente negras. Atualmente, percebemos que há uma aproximação entre pobreza e pessoas negras, alguns argumentam que isso é uma herança do passado escravocrata e racista, enquanto outros afirmam que é apenas uma forma diferente de apresentar o passado. Uma coisa é certa: a desigualdade tem “raça” e gênero.

De acordo com o IBGE (2020), a população negra representa cerca de 56,2% das pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza no Brasil, evidenciando a relação entre raça e pobreza no país. Essa relação é resultado de um processo histórico de exclusão e discriminação que remonta ao período escravocrata e que persiste na sociedade brasileira atual.

Quando observamos a escola pública, percebemos que a maioria dos alunos são da classe pobre e negra. Apesar da representatividade desses indivíduos nesse ambiente, é bastante comum identificar práticas de violência, como o racismo (VEIGA, 2008).

Os dados do IBGE também corroboram essas desigualdades. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua (IBGE, 2020), a taxa de analfabetismo é maior entre os negros do que entre os não negros. Além disso, a taxa de frequência escolar líquida, que mede a proporção de estudantes de

determinada faixa etária frequentando a escola, é menor para os estudantes negros em comparação com os não negros.

Essas disparidades no desempenho acadêmico entre estudantes negros e não negros refletem a persistência do racismo estrutural e das desigualdades sociais no sistema educacional brasileiro. O acesso desigual a recursos educacionais, como escolas de qualidade, materiais didáticos adequados e formação de professores, contribui para a perpetuação dessas desigualdades.

Embora a escola seja um ambiente em que o racismo está fortemente presente, essa é uma herança histórica que o Brasil reproduz de forma velada, categorizando as pessoas de acordo com sua cor. As pessoas negras são frequentemente representadas por estereótipos negativos, como criminosos, inferiores e hipersexualizados. Isso também se reflete no contexto escolar, onde estudantes negros são vistos como incapazes de aprender e são impedidos de acessar o ensino superior devido a suas múltiplas defasagens.

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como base e se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes, resultando em desvantagens ou privilégios para os indivíduos, dependendo do grupo racial a que pertencem (ALMEIDA, 2019).

Já para Guimarães (1999),racismo é caracterizado por uma série de práticas discriminatórias que se fundamentam na crença de que existem raças humanas superiores e inferiores. O autor ressalta que o racismo está enraizado nas estruturas sociais e se manifesta tanto de forma individual quanto institucional.

O racismo é um fenômeno complexo que envolve preconceito e discriminação, e sua compreensão requer uma análise aprofundada de suas diferentes dimensões.

Com relação ao preconceito e a discriminação cabe a sua conceituação. Sendo que o preconceito é um fenômeno social que envolve a formação de atitudes negativas e estereotipadas em relação a determinados grupos sociais, com base em características como raça, etnia, gênero, religião, orientação sexual, entre outros. Essas atitudes discriminatórias podem levar à exclusão, marginalização e violação dos direitos desses grupos.

De acordo com Allport (1954), o preconceito pode ser definido como uma postura hostil e emocionalmente carregada em relação a pessoas devido à sua associação a um grupo social específico. Ele destaca que o preconceito não é

baseado em uma avaliação objetiva das características individuais, mas sim na associação do grupo como um todo a estereótipos negativos.

O preconceito pode se manifestar de diversas formas, desde atitudes sutis e implícitas até comportamentos abertamente discriminatórios. Essas manifestações podem ocorrer tanto no âmbito pessoal, nas relações interpessoais, quanto nas estruturas e instituições sociais.

Segundo Tajfel (1981), o preconceito pode ser entendido como um resultado da categorização social, ou seja, da tendência humana de dividir o mundo social em grupos distintos. Essa categorização leva à criação de uma identidade social própria, que pode levar à valorização do próprio grupo e à desvalorização dos outros.

É importante destacar que o preconceito não é um comportamento inato, mas sim aprendido e internalizado por meio da socialização e das interações sociais. Como afirma Stangor (2000), o preconceito é adquirido por meio de processos sociais, culturais e educacionais, podendo ser transmitido de uma geração para outra.

Já a discriminação é um fenômeno social que envolve a tratamento diferenciado, injusto e desigual dado a indivíduos ou grupos com base em características como raça, etnia, gênero, religião, orientação sexual, entre outros. É um ato de exclusão e negação de direitos fundamentais, que prejudica a igualdade e a dignidade das pessoas afetadas.

Segundo Guimarães (1999), a discriminação pode ser definida como a prática de negar a pessoas e grupos o acesso aos recursos e oportunidades disponíveis em uma sociedade, com base em preconceitos relacionados a características como raça, etnia, religião, entre outros. Essa negação pode ocorrer em diferentes esferas da vida, como no acesso a empregos, moradia, educação, saúde e participação política.

A discriminação pode ser explicita ou implícita. No primeiro caso, ocorre de forma aberta e consciente, por meio de ações discriminatórias e preconceituosas. Já a discriminação implícita é mais sutil e pode ocorrer de maneira inconsciente, influenciando atitudes e comportamentos sem que as pessoas percebam (DOVIDIO; KAWAKAMI; GAERTNER, 2002).

É importante destacar que a discriminação não é apenas um fenômeno individual, mas também está enraizada em estruturas sociais, culturais e institucionais. Como afirma Pager (2007), a discriminação não se limita somente às

relações pessoais, ela também aparece nas instituições e costumes sociais. Essas estruturas podem perpetuar desigualdades e marginalizar certos grupos, intensificando o ciclo de discriminação.

É crucial enfatizar que o racismo é, primordialmente, uma ideologia que se configura de várias maneiras desde a época em que a escravidão era vista como um direito. Quando mencionamos ideologia, estamos nos referindo a um conjunto sistemático de representações e regras que nos 'instruem' a entender e agir. Essa ferramenta é empregada pelos que dominam para exercer controle sobre os subjugados, frequentemente de maneira indetectável (CHAUÍ, 1989).

Nesse contexto, recordo uma experiência com uma amiga negra, mulher cis e mãe solteira que vivia em condições de pobreza e tinha dificuldades para acessar o ensino superior público devido à falta de oportunidades de concluir o ensino médio. Ela conseguiu uma bolsa integral para cursar Pedagogia em uma universidade privada e, empolgada, fez a matrícula. No entanto, desistiu de estudar depois de conversar com sua mãe, pois entendeu que aquele lugar não era para pessoas pobres e negras. Esse relato ilustra a dominação no nível da consciência presente no discurso de muitas pessoas negras, principalmente no que diz respeito ao acesso à educação.

O racismo estrutural é uma forma de opressão que se manifesta nas estruturas sociais, políticas e econômicas de uma sociedade, perpetuando a desigualdade e a discriminação contra grupos raciais minoritários. Esse fenômeno está presente em diversas áreas, desde o mercado de trabalho até a justiça criminal, passando pela educação, saúde e moradia.

A Psicologia Social nos traz o conceito de que o racismo não é apenas um problema individual, mas sim um fenômeno estrutural perpetuado por sistemas e instituições sociais. Conforme Almeida (2019), o racismo é estrutural porque está enraizado nas instituições e práticas sociais que moldam a vida das pessoas.

De acordo com Schwarcz (2019), o racismo estrutural no Brasil é uma herança do período colonial, época em que a escravidão era uma atividade habitual. Este legado histórico imprimiu impactos duradouros na sociedade brasileira, perpetuando desigualdades e preconceitos.

Munanga (1999) complementa essa ideia ao afirmar que mesmo após a abolição da escravidão, o racismo continuou a ser uma forma de controle social. O

autor argumenta ainda que o mito da democracia racial foi construído para encobrir as desigualdades raciais e perpetuar a exclusão dos negros.

Essa discriminação estrutural se manifesta de diversas formas na sociedade brasileira, desde a falta de acesso a direitos básicos, como saúde e educação, até a violência policial e o encarceramento em massa de negros. Tais formas de discriminação são reflexos do racismo presente nas estruturas sociais e institucionais do país.

De acordo com Munanga (1999), o racismo se manifesta na educação por meio de práticas discriminatórias, como a exclusão de estudantes negros de escolas de maior prestígio, a falta de acesso a programas de educação de qualidade e a sub-representação de pessoas negras em posições de liderança na educação. Essas práticas perpetuam a desigualdade racial no acesso e na qualidade da educação.

Além disso, é importante destacar a influência do racismo na construção do currículo escolar. Conforme Munanga (1999), a história do continente africano é frequentemente deixada de lado nas escolas, contribuindo para a invisibilização da história e da cultura afro-brasileira e para a manutenção de estereótipos raciais.

Outras reflexões que podemos fazer a partir da concepção de racismo estrutural emerge das discussões de colonialidade do poder e colonialidade do saber.

A colonialidade do poder é um conceito que surgiu a partir das reflexões desenvolvidas pela teoria decolonial, especialmente por pensadores latino-americanos, como Aníbal Quijano e Walter Mignolo. Esse conceito tem sido utilizado para compreender as relações de poder, dominação e exploração que persistem mesmo após o fim do colonialismo político.

A colonialidade do poder se manifesta em diferentes esferas da sociedade, incluindo a educação. No contexto educacional, essa noção refere-se às formas como o conhecimento e o currículo são estruturados a partir de uma lógica eurocêntrica e colonial, reproduzindo assimetrias de poder e privilegiando determinados saberes em detrimento de outros.

Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder se expressa na imposição de uma hierarquia de conhecimentos, na valorização do conhecimento produzido pelos colonizadores e na marginalização dos saberes e conhecimentos locais e

indígenas. Essa imposição resulta em uma visão eurocêntrica da história, da cultura e do conhecimento, perpetuando assim relações de dominação.

A colonialidade do poder também se manifesta na forma como as instituições de ensino são estruturadas e nas práticas pedagógicas adotadas. Mignolo (2011) argumenta que a educação colonial reproduz a ideia de que alguns grupos são superiores e outros inferiores, contribuindo para a manutenção das hierarquias sociais e raciais.

Para combater a colonialidade do poder, é necessário promover uma perspectiva decolonial que valorize os conhecimentos e as experiências dos povos colonizados, resgatando suas histórias, culturas e formas de conhecimento. Isso envolve a inclusão de perspectivas e vozes marginalizadas nos currículos, a formação de professores sensíveis às questões decoloniais e a criação de espaços de diálogo intercultural e interétnico.

A superação da colonialidade do poder na educação é um desafio complexo e demanda uma transformação profunda das estruturas e práticas educacionais. É necessário reconhecer as múltiplas formas de conhecimento e promover uma educação que seja inclusiva, crítica e emancipatória.

A colonialidade do saber é um conceito central no campo da teoria decolonial, que busca compreender as formas de dominação e subordinação presentes no conhecimento produzido a partir de uma perspectiva colonial. Essa abordagem crítica questiona o caráter universal e neutro do saber produzido no contexto colonial e enfatiza a necessidade de descolonizar os saberes e práticas educacionais.

A colonialidade do saber se refere à imposição de um conjunto de conhecimentos hegemônicos, produzidos principalmente no contexto europeu, como sendo universais e superiores a outros saberes locais e indígenas. Essa imposição é uma das formas de perpetuação da dominação colonial mesmo após o fim dos regimes coloniais políticos.

Segundo Quijano (2005), a colonialidade do saber se manifesta na hierarquização do conhecimento, na marginalização e desvalorização dos saberes locais e indígenas, e na imposição de uma visão eurocêntrica da história, cultura e conhecimento. Isso resulta em um sistema educacional que privilegia uma determinada perspectiva, enquanto subalterniza outras formas de conhecimento e experiências culturais.

A colonialidade do saber contribui para a reprodução das desigualdades sociais, culturais e epistêmicas. Maldonado-Torres (2016) destaca que essa imposição do saber colonial resulta em uma "epistemologia da ignorância", que nega a validade e a relevância dos conhecimentos não ocidentais, perpetuando assim as relações de dominação.

Para além de entender que o racismo é um mecanismo que articula preconceito e discriminação, é importante ressaltar interfacer do racismo que acontecem por meio de ideologias e mitos criados para falsear as nossas realidades com outras roupagens.

Para Hasenbalg (1979), o racismo no Brasil está ligado à "ideologia de branqueamento" que busca valorizar traços europeus e desvalorizar a negritude. O autor argumenta que essa ideologia tem influenciado as políticas públicas e as relações sociais no país, resultando em desigualdades raciais.

A ideologia do branqueamento foi um conjunto de ideias e práticas difundidas no Brasil e em outros países durante os séculos XIX e XX, que buscava promover a miscigenação entre diferentes grupos étnicos, com o objetivo de "clarear" a população e eliminar características consideradas indesejáveis, como a negritude.

Autores como Gilberto Freyre (2006) e Thomas Skidmore (1974) têm discutiram amplamente a ideologia do branqueamento no contexto brasileiro. Freyre, em seu livro "Casa-Grande & Senzala", analisa as relações raciais no Brasil e destaca a influência das miscigenações na formação da sociedade brasileira. Skidmore, em *"Black into White: Race and Nationality in Brazilian Thought*" (traduzido para o português como "Preto no Branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro"), examina as teorias e práticas do branqueamento e sua influência na construção da identidade nacional.

A ideologia do branqueamento refletia uma visão hierárquica da raça, com a crença na superioridade da "raça branca" e na inferioridade de outras raças, especialmente a negra. Essa ideologia era fundamentada em preconceitos e estereótipos raciais, que perpetuavam a discriminação e a exclusão de pessoas não brancas.

No Brasil, essa ideologia influenciou políticas públicas e práticas sociais, como a imigração incentivada de europeus e a marginalização das populações negras e indígenas. A ideia era que, através da miscigenação e da absorção de características "brancas", a população se tornaria mais "civilizada" e desenvolvida.

No entanto, é importante ressaltar que a ideologia do branqueamento foi e ainda é amplamente contestada e criticada. Ela reforçou o racismo estrutural e contribuiu para a manutenção das desigualdades raciais no país.

No podcast "Despreconceito" (disponível no Spotify), um projeto que desenvolvi durante meus anos como professor de Língua Portuguesa para estudantes do 8º ano de uma escola pública vulnerável em Campo Grande no ano de 2020, chamou minha atenção o relato de um jovem negro. Ele compartilhou uma história em que foi o primeiro a terminar uma prova de matemática. Sabemos que as disciplinas fundamentais, como Português e Matemática, têm baixos índices de desempenho em avaliações externas. Ao terminar a prova, o jovem foi questionado por sua professora: "Você já terminou?". Segundo o jovem, esse questionamento gerou inúmeras inseguranças e dificuldades ao longo de sua trajetória até conquistar um mestrado e se tornar estudante da Universidade de São Paulo (USP). É importante ressaltar que, diante desse relato de superação, ele é uma minoria, pois a maioria das pessoas fica para trás, como podemos observar nas estatísticas de subemprego e população carcerária.

Não olhar para essas desigualdades entre as pessoas negras e não reconhecer as estruturas sociais que perpetuam tais desigualdades é, em si, uma forma de racismo.

Conforme exposto por Almeida (2019), a nova forma de racismo está ancorada na desigualdade racial estrutural e na reprodução de práticas e crenças racializadas. Nesse sentido, ignorar ou negar a existência das desigualdades raciais é perpetuar a injustiça e contribuir para a manutenção de um sistema que privilegia determinados grupos em detrimento de outros.

Para além da “ideologia do branqueamento” e do racismo, Freyre (2006) também aborda o racismo ao discutir o "mito da democracia racial" no Brasil. Segundo o autor, esse mito busca negar a existência de preconceito racial no país, ocultando as desigualdades e a discriminação enfrentadas pelos afrodescendentes.

O mito da democracia racial é uma ideia difundida no Brasil que sustenta a suposta existência de uma sociedade igualitária e sem preconceitos raciais. Segundo essa crença, as relações raciais no país seriam harmoniosas, não havendo discriminação ou desigualdades com base na raça.

Autores como Fernandes (1964) e Hasenbalg (1979) têm discutido e problematizado o mito da democracia racial no contexto brasileiro. Fernandes, em

seu livro "A integração do negro na sociedade de classes", analisa a estrutura social brasileira e aponta as contradições e desigualdades existentes, desmistificando a ideia de uma sociedade racialmente igualitária. Hasenbalg, em "Discriminação e desigualdades raciais no Brasil", examina as diferenças raciais no acesso à educação, emprego e outras esferas da vida social, evidenciando a persistência do racismo no país.

Embora o mito da democracia racial tenha sido amplamente difundido ao longo do tempo, estudos e evidências empíricas mostram que as desigualdades raciais persistem no Brasil. Indicadores sociais, como níveis de pobreza, acesso à educação de qualidade, renda e representatividade política, revelam disparidades significativas entre brancos e negros.

O mito da democracia racial é perigoso, pois mascara as injustiças e impede ações efetivas para combater o racismo estrutural. A crença na existência de igualdade racial pode levar à negação das experiências e vivências das pessoas negras, dificultando o enfrentamento das desigualdades e a promoção da igualdade de oportunidades.

Agência Estado (2018) nos mostra exemplos em declarações polêmicas em que o ex-presidente Jair Bolsonaro afirmou que não existe racismo no Brasil e que as ações afirmativas, como as cotas raciais, seriam privilégios injustos. Essas posições demonstram uma visão alinhada ao mito da democracia racial, que subestima a existência do racismo e das desigualdades raciais.

Além disso, de acordo com a Carta Capital (2022), Bolsonaro também teve um histórico de discursos que podem ser interpretados como racistas ou preconceituosos. Suas falas controversas sobre indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais podem reforçar estereótipos e perpetuar preconceitos.

É importante ressaltar que o mito da democracia racial pode ser alimentado por líderes políticos que negam a necessidade de políticas públicas e ações afirmativas voltadas para a promoção da igualdade racial. Essa postura pode perpetuar as desigualdades e dificultar a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O movimento negro possui uma longa história de luta e resistência contra o racismo, ideologias criadas para falsear realidades e a opressão, buscando direitos e igualdade social. No Brasil, a resistência negra começou durante o período da

escravidão, quando os escravizados lutavam contra a violência física e psicológica imposta por seus senhores.

Munanga (1999) afirma que o Movimento Negro é uma forma de resistência e luta contra a exclusão social e a violência estrutural que afetam a população negra no Brasil. Ele destaca a importância da reflexão crítica sobre o racismo e da construção de uma consciência coletiva capaz de promover a igualdade racial.

Ao longo dos anos, o movimento negro se organizou em diversas formas de luta, como os quilombos, os movimentos abolicionistas, as lutas por direitos civis e políticos, a luta contra o racismo institucional e a violência policial, entre outros. Essas lutas foram e ainda são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para a população negra.

Butler (2017) argumenta que a resistência negra é uma forma de desafiar a opressão e a violência estrutural que afetam as pessoas negras em todo o mundo. Ela destaca que a resistência pode ser expressa de várias maneiras, desde a recusa em se submeter a uma ordem opressiva até a criação de novas formas de vida e luta.

Sodré (1999) afirma que a resistência negra se manifesta não apenas na luta política, mas também na cultura, na música, na literatura e nas diversas formas de expressão artística da população negra. Ele enfatiza a importância da valorização da cultura afro-brasileira e africana como forma de resgate da identidade e autoestima da população negra.

Na área da educação, o movimento negro tem lutado por uma educação antirracista e inclusiva, que reconheça a história e a cultura afro-brasileira e africana e promova a igualdade racial. Gomes (2017) argumenta que essa luta é fundamental para a transformação da educação e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Dessa forma, a resistência negra na educação se manifesta por meio da criação de espaços de debate e reflexão sobre a questão racial, da luta por políticas afirmativas para a população negra e da promoção de uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural e étnica do país.

Para descolonizar o saber na educação, é necessário promover a diversidade epistêmica e reconhecer a validade e a importância dos saberes locais, indígenas e de outras perspectivas subalternizadas. Enfatiza-se a importância de uma "ecologia

de saberes" que inclua múltiplas formas de conhecimento, promovendo a interculturalidade e a interação entre diferentes perspectivas.

A descolonização do saber na educação envolve a inclusão de vozes e experiências marginalizadas nos currículos, a valorização dos saberes e práticas locais, a formação de professores sensíveis às questões decoloniais e a promoção de diálogos interculturais e interepistêmicos.

Ao trazer esse panorama do racismo nos seus diversos formatos, percebemos a importância de debater esse tema no contexto educacional, incluindo diretrizes, currículos e políticas públicas. A escola desempenha um papel fundamental como um processo de socialização secundário (LANE, 1981). Ao deixarmos de considerar o contexto educacional como um local privilegiado para esse debate, nos tornamos reprodutores e conservadores dessa ideologia.

4.2.1 Políticas públicas educacionais brasileira e sua interface com a categoria raça

A década de 1930 no Brasil foi marcada pela implementação de políticas de branqueamento que buscavam promover a miscigenação entre as diferentes raças presentes no país, com o intuito de "clarear" a população e supostamente elevar seu nível civilizatório. Essa política também teve reflexos na área educacional, sendo a educação utilizada como instrumento de disseminação dessas ideias. Conforme aponta Santos (2008), a política de branqueamento influenciou diretamente a educação, com a valorização da cultura europeia e a desvalorização das culturas africanas e indígenas.

No contexto da política de branqueamento, a educação foi utilizada como uma ferramenta de doutrinação, transmitindo valores que privilegiavam a supremacia da cultura branca e europeia. O currículo escolar foi moldado de acordo com essa política, reforçando a ideia de que a "branquitude" era superior e desvalorizando as contribuições culturais das populações negra e indígena (LIMA, 2022; SANTOS, 2008).

Além disso, a política de branqueamento na educação também se manifestou na seleção de estudantes e na exclusão de minorias étnicas das instituições de ensino. Durante esse período, ocorreu uma seleção racial nas escolas, na qual os

estudantes negros e indígenas eram marginalizados e tinham acesso limitado à educação formal, reforçando a hierarquia racial e o processo de exclusão social (LIMA, 2022; SANTOS, 2008).

Essa política de branqueamento na educação perpetuou a ideia de superioridade racial e contribuiu para a perpetuação do racismo estrutural no país. Como destaca Santos (2008), a política de branqueamento influenciou as práticas educacionais, fortalecendo a discriminação racial e a exclusão de estudantes negros e indígenas, que foram historicamente marginalizados no sistema educacional brasileiro.

Em linhas gerais, a década de 1930 foi marcada pela implementação da política de branqueamento, que também teve repercussões na educação brasileira. Essa política utilizou a educação como um instrumento de disseminação das ideias de supremacia racial e exclusão de minorias étnicas, reforçando o racismo e a desigualdade social. É fundamental compreender esses aspectos históricos para promover uma educação inclusiva, igualitária e livre de discriminação racial.

A década de 1950 foi marcada pelo fortalecimento do Movimento Negro no Brasil, que teve como objetivo principal a luta por igualdade racial e o combate ao racismo estrutural presente na sociedade. Nesse contexto, a educação foi um espaço importante de atuação do Movimento Negro, sendo utilizada como ferramenta de conscientização, empoderamento e promoção da igualdade racial. Segundo Gomes (2017), o Movimento Negro reivindicava uma educação que valorizasse a cultura e a história dos povos negros, além de combater o preconceito e a discriminação racial.

Uma das principais demandas do Movimento Negro na década de 1950 foi a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Conforme destaca Gomes (2017), a luta pela valorização da cultura negra na educação buscava combater a invisibilidade e estereotipagem dos negros na sociedade brasileira, contribuindo para a construção de uma identidade positiva e valorização da diversidade étnico-racial.

A década de 1950 marcou o fortalecimento do Movimento Negro no Brasil e sua articulação com a educação. O Movimento Negro reivindicou uma educação que valorizasse a cultura e história dos povos negros, promovesse a igualdade racial e combatesse o racismo nas escolas. Suas demandas incluíam a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos, a formação de professores sensibilizados

para lidar com a diversidade étnico-racial, o combate à segregação racial e a garantia do acesso equitativo à educação para todos.

A década de 1980 marcou um importante marco na história do reconhecimento dos direitos dos povos indígenas no Brasil. Nesse período, houve avanços significativos na luta por seus direitos territoriais, culturais e educacionais. A educação desempenhou um papel central nesse processo, sendo utilizada como ferramenta de fortalecimento da identidade indígena e promoção de uma educação intercultural e bilíngue. Esta década foi caracterizada pela emergência de um movimento indígena organizado que reivindicava a valorização de sua cultura e a implementação de uma educação diferenciada (D'ANGELIS, 2012; LANDA E HERBETTA, 2017).

Um dos principais avanços no reconhecimento dos direitos indígenas na década de 1980 foi a garantia do direito à educação intercultural e bilíngue. Segundo D'Angelis (2012), a Constituição Federal de 1988 reconheceu o direito dos povos indígenas a uma educação que respeitasse sua língua, cultura e conhecimentos tradicionais, garantindo o ensino bilíngue nas escolas indígenas.

Além disso, a década de 1980 também foi marcada pela criação de órgãos e políticas específicas para a educação indígena. Segundo D'Angelis (2012), o surgimento da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a implementação da Política Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI) foram conquistas importantes nesse período, visando promover a valorização da cultura indígena e a autonomia dos povos indígenas na gestão de suas escolas.

A educação indígena na década de 1980 foi pautada pelo diálogo intercultural, buscando a valorização e o respeito pela diversidade étnico-cultural. Conforme destacam Landa e Herbetta (2017), a educação indígena diferenciada propunha a articulação entre o conhecimento tradicional dos povos indígenas e o conhecimento científico ocidental, promovendo uma educação que dialogasse com as realidades e necessidades das comunidades indígenas.

A década de 1980 representou um período importante para o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas no Brasil, com reflexos significativos na área da educação. O reconhecimento do direito à educação intercultural e bilíngue, a criação de órgãos e políticas específicas e a valorização da diversidade cultural indígena foram conquistas fundamentais nesse processo.

Nos anos 1990, houve importantes avanços na legislação brasileira no combate à discriminação racial, com reflexos significativos no campo da educação. Em 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu as bases da educação brasileira e trouxe importantes diretrizes para a promoção da igualdade racial. A LDB de 1996 destacou a necessidade de uma educação que valorizasse a diversidade cultural e combatesse qualquer forma de discriminação, incluindo a discriminação racial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabeleceu a igualdade como um princípio fundamental da educação brasileira. A LDB reforçou a necessidade de promover a igualdade de oportunidades educacionais, garantindo a todos os cidadãos o acesso à educação de qualidade, sem distinção de raça, cor, origem étnica ou qualquer outra forma de discriminação (BRASIL, 1996).

A LDB de 1996 também trouxe orientações específicas para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. A lei estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão desses conteúdos nos currículos escolares, visando combater estereótipos e promover o conhecimento e o respeito pela história e cultura desses grupos (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 representou um marco importante na legislação brasileira no combate à discriminação racial. Ao estabelecer diretrizes para a educação brasileira, a lei reforçou a importância da igualdade, da valorização da diversidade cultural e do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas (BRASIL, 1996).

Outro marco significativo nessa trajetória foi a criação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. Essa lei foi resultado de intensas mobilizações do movimento negro e de anos de debates sobre a necessidade de combater o apagamento da história e da contribuição dos afrodescendentes para a formação do Brasil.

Conforme Moura (2014), a Lei 10.639/2003 marcou um avanço significativo para a valorização da história e da cultura afro-brasileira, admitindo sua importância e contribuição para a formação da identidade nacional. A lei objetiva fomentar a desconstrução de estereótipos racistas e aumentar a compreensão sobre a história e as tradições dos povos africanos e afro-brasileiros.

A criação da Lei 10.639/2003 ocorreu em um contexto de avanços nos governos democráticos progressistas, que se comprometeram com a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo. Durante esse período, foram implementadas políticas públicas que buscavam valorizar a diversidade étnico-racial e garantir direitos aos afrodescendentes.

É fundamental reconhecer o papel do movimento negro e sua luta na construção e implementação da Lei 10.639/2003, assim como nos avanços conquistados nos governos democráticos progressistas.

O enfoque nas questões raciais na educação passou por diversas mudanças até chegar ao governo popular, que resultou na criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e na promulgação da Lei 10.639/2003, que visa garantir no currículo o diálogo sobre a história africana e a promoção da igualdade. A lei prevê

> Art. 4º A educação dará ênfase à igualdade dos sexos, à luta contar o racismo e todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais e pluriétnicas do povo brasileiro;
>
> Art. 5º O ensino de “História das Populações Negras do Brasil” será obrigatório em todos os níveis da educação brasileira, na forma que a lei dispuser, em seguida a comissão temática da ordem social (ante projeto) propõe em seu art. 85 que o poder público reformulará, em todos os níveis, o ensino de história do Brasil, com o objetivo de contemplar com igualdade a contribuição das diferentes etnias para a formação multicultural e pluriétnica do povo brasileiro, por fim, o texto constitucional ganha a seguinte redação em seu art. 242, § 1º o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (BRASIL, 1996, p.1-3)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 desempenhou um papel importante ao viabilizar a criação da Lei 10.639/2003, uma vez que estabeleceu as bases para a igualdade de condições na permanência escolar. Essa proposta está centrada na ideia de que todas as pessoas devem ser tratadas com igualdade e equidade, reconhecendo que as pessoas negras possuem uma história que foi colocada em desvantagem, e que essas desvantagens persistem até os dias de hoje, refletindo-se na forma como as pessoas negras são tratadas e na sua permanência na escola. A Lei 10.639/2003 busca mitigar e prevenir as desigualdades no cotidiano escolar, reconhecendo a necessidade de um tratamento diferenciado para que os direitos das pessoas negras possam, um dia,

ser plenamente garantidos, sem discriminação. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer 003/2004, prevê que

> cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundada em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, 2004, p.11)

Este documento enfatiza a importância do ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, destacando a necessidade de reconhecer a cultura das pessoas negras e sua história de opressão contínua, bem como a implementação de políticas de reparação (BRASIL, 2004).

A implementação da Lei 11.645/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi um marco importante na promoção da diversidade étnico-racial no currículo escolar brasileiro. Essa lei estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, ampliando e fortalecendo os princípios estabelecidos pela Lei 10.639/2003. A implementação dessa legislação representa um avanço na superação do racismo e na construção de uma educação mais inclusiva e igualitária.

A Lei 11.645/2008 teve como objetivo principal promover a valorização e o respeito à diversidade étnico-racial presentes na sociedade brasileira. Essa lei reconhece a importância de conhecer e valorizar a história e cultura afro-brasileira e indígena como parte integrante da identidade nacional, contribuindo para a formação de uma consciência crítica e para a superação dos estereótipos e preconceitos (GOMES, 2013).

A implementação da Lei 11.645/2008 representou um avanço importante na promoção da diversidade étnico-racial no currículo escolar brasileiro. Ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, essa lei ampliou os princípios estabelecidos pela Lei 10.639/2003, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva, igualitária e consciente da diversidade étnico-racial.

Nos anos 2010, observou-se um fortalecimento das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil, com reflexos importantes no campo da educação. Nesse período, houve avanços significativos no reconhecimento da diversidade étnico-racial e na busca por uma educação mais inclusiva e igualitária. O fortalecimento das políticas de promoção da igualdade racial tem como objetivo principal superar o racismo estrutural e suas manifestações no âmbito educacional (SABINO et al., 2022)

Uma das medidas importantes adotadas nesse período foi a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes visam orientar as práticas pedagógicas, promovendo a valorização da diversidade étnico-racial, a desconstrução de estereótipos e a promoção de uma educação antirracista (SABINO et. al., 2022; ABREU E MATTOS, 2008).

Além disso, a década de 2010 também foi marcada pela ampliação da oferta de políticas de ação afirmativa no acesso à educação. Conforme destacam Lima e Campos (2020), a implementação de cotas raciais nas universidades e institutos federais contribuiu para a ampliação do acesso de estudantes negros e negras ao ensino superior, promovendo a equidade e a diversidade étnico-racial nas instituições de ensino.

O ano de 2010 foi marcado pelo fortalecimento das políticas de promoção da igualdade racial, com importantes avanços no campo da educação. A implementação das diretrizes curriculares, a ampliação das políticas de ação afirmativa e a disponibilização de recursos didáticos voltados para a valorização da diversidade étnico-racial são evidências desse processo, que busca superar o racismo estrutural e promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

Tanto o movimento negro quanto o governo popular demonstraram êxito ao promover e centralizar a questão racial na educação brasileira, com o objetivo de mitigar as desigualdades decorrentes de processos discriminatórios presentes nas escolas do país, além de valorizar a história das pessoas negras, fortalecer a diversidade e combater o racismo.

Por meio da criação de diretrizes que incorporam as questões raciais ao currículo escolar, é oferecida uma resposta a essas temáticas que antes não encontravam espaço adequado no âmbito educacional. Sendo assim, foi proposta a

> [...] divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p.10-11)

Durante o governo popular, além da implementação de políticas, foram criadas secretarias com o objetivo de garantir um trabalho contínuo em pautas que impactam e previnem o aumento das desigualdades. Uma dessas secretarias foi a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e também foi instituída a Política Nacional de Promoção da Igualdade, com o intuito de potencializar positivamente a inserção do povo negro na sociedade, buscando mitigar os efeitos dos períodos escravocratas (BRASIL, 2004).

O sistema de cotas sociais e raciais, uma das ações afirmativas previstas na Lei 12.711 (Brasil, 2012), sancionada pela ex-presidenta Dilma Rousseff e resultado da luta do movimento negro, propõe o aumento do acesso ao ensino superior/técnico e aos concursos públicos por parte das populações pardas, negras, indígenas, pobres e com deficiência. É possível observar que essas políticas foram pensadas para promover essas populações "minoritárias" tanto no âmbito da educação quanto do trabalho.

> Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
>
> Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.
>
> Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (BRASIL, 2016, p.1)

A existência do sistema de cotas promove a mobilidade social e oferece oportunidades para que os estudantes da educação básica possam acessar realidades distintas. É importante ressaltar que o sistema de cotas sociais e raciais foi resultado do esforço coletivo, especialmente do movimento negro, que nas ruas e nas universidades, com a participação de estudantes, pesquisadores, professores e reitores, foram protagonistas desses debates e embates.

A discussão sobre a política racial na educação é um tema complexo que envolve diferentes embates políticos e ideológicos. Por um lado, há defensores da implementação de políticas afirmativas como meio de combater a desigualdade racial no acesso à educação e garantir maior representatividade dos grupos historicamente marginalizados. Por outro lado, há aqueles que questionam a eficácia dessas políticas e argumentam que elas podem ser consideradas como discriminação reversa.

Gomes (2021) afirma que a política racial na educação é vista como uma forma de garantir a igualdade de oportunidades no acesso à educação para todos os grupos raciais, especialmente para negros e pardos que historicamente foram excluídos do sistema educacional. No entanto, alguns críticos argumentam que as políticas afirmativas podem gerar conflitos e divisões na sociedade, além de incentivarem a discriminação contra grupos que não são beneficiados por essas políticas.

A implementação de políticas raciais na educação também pode ser vista como uma maneira de lidar com o racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Nesse sentido, as políticas afirmativas são vistas como uma forma de garantir maior equidade na educação e combater o racismo.

No entanto, para alguns críticos, as políticas raciais na educação podem ser consideradas como discriminação reversa. De acordo com Schwartzman (2017), as políticas afirmativas podem gerar ressentimento e conflito entre os grupos raciais, além de enfatizarem a ideia de que as diferenças raciais são mais importantes do que as semelhanças entre as pessoas.

Quanto aos embates políticos envolvidos na discussão sobre a política racial na educação, é possível observar divergências entre partidos e lideranças políticas. Segundo Valente (2020), o debate sobre as cotas raciais nas universidades foi alvo de disputas e mobilizações políticas no Brasil. O autor argumenta que, embora as cotas tenham sido implementadas em algumas universidades públicas, elas ainda

são objeto de controvérsia e enfrentam resistência por parte de alguns setores da sociedade.

Diante desses embates políticos e ideológicos, é fundamental que a discussão sobre a política racial na educação seja pautada pelo diálogo e pelo respeito às diferenças. É necessário reconhecer a importância das políticas afirmativas como forma de combater as desigualdades raciais, ao mesmo tempo em que se busca promover a inclusão de todos os grupos na sociedade.

Assim, as reflexões apresentadas aqui procuram não apenas analisar as relações de gênero e raça que permeiam as interações nos documentos educacionais, mas também ampliar o entendimento sobre o papel igualitário de todas as pessoas na escola. Mais especificamente, podemos compreender a existência de uma interseção de diversos fatores, dentre eles as relações de poder.

5 METODOLOGIA

A pesquisa científica é compreendida como um discurso institucionalizado e uma prática social crítica e reflexiva que passou por diferentes fases de validação ao longo da história. É considerada parte de um processo contínuo e não linear, exigindo uma compreensão constante de seu plano teórico-metodológico (SPINK, 2013).

No construcionismo social, o conhecimento está alinhado com a perspectiva da pesquisa edificante, aberta ao novo e à processualidade, permitindo que todas as vozes sejam incluídas no diálogo e que esse diálogo flua livremente, ao invés de se limitar a objetivos pré-definidos e caminhos já conhecidos (SPINK, 2013).

Esta pesquisa qualitativa teve como objetivo compreender uma versão da realidade por meio da análise documental de sentidos, valores, opiniões, crenças e ações, além de investigar a epistemologia do fenômeno pesquisado. A abordagem qualitativa se concentra na compreensão do nível da realidade, abrangendo um amplo universo que considera aspectos da subjetividade e dos sentidos produzidos pela cultura, desenvolvendo-se por meio das interações sociais, incluindo os documentos de domínio público (GIL, 2002).

Não se pretende esgotar o tema, inovar ou encontrar uma solução para os desafios educacionais em nosso país, mas sim denunciar o que tem sido

historicamente produzido e reproduzido em nossos documentos, reconhecendo que esses discursos influenciam na construção da realidade.

Assume-se uma postura construcionista em relação à verdade e à realidade, entendendo que esta pesquisa não é e nunca será uma verdade absoluta, mas sim um empreendimento social que revela verdades parciais, dentro do contexto histórico em que estamos vivendo. E isso não quer dizer que se

> [...] trata de um convite aberto ao relativismo. Como afirma o próprio Ibáñez (1994), o conhecimento não é uma ficção desenfreada, sua produção obedece a restrições que orientam o relato possível. Assim, quando afirmamos que algo foi construído, não estamos dizendo que os resultados dependem da idiossincrasia de quem o produziu. Somos essencialmente produtos de nossas épocas e de nossos contextos sociais; não escapamos das convenções aí desenhadas. O construcionismo é um convite a examinar essas convenções e entendê-las como regras socialmente situadas. (SPINK, 2013, p. 35)

Nesta pesquisa, são pertinentes algumas considerações teórico-metodológicas, que envolvem a concepção de campo-tema, as práticas discursivas e as perspectivas construcionistas relacionadas à pesquisa com documentos de domínio público.

5.1 OBJETIVO GERAL

Analisar de que forma as categorias de gênero e raça foram abordadas nas diferentes versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio entre 2015 e 2017.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Realizar um levantamento bibliográfico dos autores a serem utilizados para a análise dos documentos educacionais de domínio público;
2. Selecionar e organizar os fragmentos relacionados a gênero e a raça das três versões (2015, 2016 e 2017) da BNCC;
3. Analisar, com apoio do IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), os fragmentos das versões (2015, 2016 e 2017) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir da categoria de gênero;

4. Analisar os fragmentos das versões (2015, 2016 e 2017) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir da categoria de raça;
5. Entender os avanços e os retrocessos nas versões (2015, 2016 e 2017) da BNCC no que se refere aos marcadores de gênero e raça;
6. Contribuir para os estudos sobre documentos de domínio público no campo da Psicologia Social e da Educação.

5.3 CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

As pesquisas com abordagem construcionista adotam uma postura crítica em relação às práticas que naturalizam, essencializam e objetificam, tanto no cotidiano quanto no âmbito acadêmico. Para o Construcionismo Social, as realidades são compreendidas como parciais e não são legitimadas apenas por sua suposta base científica. Essa abordagem propõe questionar as bases hegemônicas do conhecimento que têm sido estruturadas como verdades transcendentes, como argumentam Gergen (2009) e Spink (2003).

Nesta pesquisa, não foi necessário realizar um trabalho de campo tradicional, pois partimos da perspectiva de campo-tema. Essa perspectiva nos leva a compreender que não há um campo separado, distante e demarcado, pois estamos imersos no campo desde o momento em que a pesquisa começa a ser pensada, e temos contato com diferentes aspectos dela. Dessa forma, propõe-se a existência de um campo-tema abrangente de pesquisa, que está presente em todos os lugares do nosso cotidiano onde há debates sobre o tema da pesquisa, seja em documentos, anotações, experiências, conversas, em um bloco de notas ou em uma entrevista.

Assim o campo-tema, numa perspectiva construcionista

> [...] não é o lugar onde o tema pode ser visto – como se fosse um animal no zoológico – mas são as redes de causalidade intersubjetiva que se interconectam em vozes, lugares e momentos diferentes, que não são necessariamente conhecidos uns dos outros. Não se trata de uma arena gentil onde cada um fala por vez; ao contrário, é um tumultuado conflituoso de argumentos parciais, de artefatos e materialidades. (SPINK, 2003, p. 36)

O campo-tema nos liberta da restrição de que nossa experiência, vivência e presença interferem negativamente na pesquisa, como é comumente entendido em

abordagens positivistas. No entanto, isso aumenta nossa responsabilidade, pois não podemos ignorar as consequências de nossa presença no campo-tema (SPINK, 2003).

De acordo com Spink (2003), o campo-tema está relacionado ao que Ian Hacking, em seu trabalho "The social construction of what?", chama de matriz ou matrix. Essa perspectiva considera que coisas e fenômenos são construídos ao longo do tempo e por meio de interações, sendo, portanto, eventos sociais.

> As ideias não existem isoladas. Elas habitam um contexto social. Vamos chamá-lo de matriz na qual uma ideia, um conceito ou uma categoria é formada. "Matriz" não é uma palavra perfeita para o meu propósito, assim como a palavra "ideia" também não é. [...] A matriz na qual a ideia da mulher refugiada é formada consiste em uma complexa rede de instituições, defensores, artigos de jornal, advogados, decisões judiciais, processos de imigração. Sem mencionar a infraestrutura material, como barreiras, passaportes, uniformes, balcões em aeroportos, centros de detenção, tribunais, acampamentos de férias para crianças refugiadas. (HACKING, 1999, p.10, tradução nossa)

Quando pensamos nos documentos, compreendemos que eles também estão inseridos em uma matriz, e consequentemente em um campo-tema, ou seja, possuem vozes, lugares, desejos e representam pessoas, produzindo diferentes efeitos e significados em cada momento de nossa pesquisa.

Além disso, sabemos que os documentos também são eventos sociais, assim como entrevistas, conversas, grupos focais, etc. Entendemos que esses instrumentos e recursos não são contextos exclusivos da pesquisa, mas sim partes interdependentes, pois as conversas, documentos, mídias, etc., constituem entre si elementos da pesquisa social que são equivalentes e dependentes. Seria possível realizar pesquisas sem conversas ou mesmo sem documentos e anotações? (MENEGON, 2003; SPINK, 2003).

Estar inserido no campo-tema da pesquisa, como professor e homem negro, foi importante para traçar o caminho que se iniciou em 2020, quando comecei minha jornada como professor em uma escola pública vulnerável. No entanto, isso não nos coloca em uma posição confortável de ter todas as respostas e caminhos predefinidos, pois partimos da ideia de que o campo-tema não é linear e é negociado a todo momento.

Outro conceito importante é o de práticas discursivas, que advém de uma perspectiva construcionista e considera a linguagem como um elemento central e

construtor de realidades. A abordagem da linguagem no construcionismo está relacionada à linguagem em ação, como uma prática social. Portanto, entendemos que por meio da linguagem as pessoas fazem, criam, produzem e reproduzem coisas e fenômenos (SPINK, 2010).

Portanto, a investigação por meio de documentos ou mesmo entrevistas é uma atividade social e coletiva, uma construção social. Apesar do conceito ser frequentemente empregado no nosso dia a dia, é crucial enfatizar que estamos sempre falando a partir de uma tradição cultural. Mesmo ao tratar de um mesmo objeto ou fenômeno, é essencial destacar que a representação dos 'fatos' depende da tradição a partir da qual cada um está se expressando... não há descrições que estejam livres de valores. (GERGEN; GERGEN, 2010).

> A compreensão das práticas discursivas deve levar em conta tanto as permanências como, principalmente, as rupturas históricas, pela identificação do velho no novo e vice-versa, o que possibilita a explicitação da dinâmica das transformações históricas e impulsiona sua transformação constante. (SPINK, 2013, p. 20)

Nesta pesquisa, realizamos a análise de documentos de domínio público na área da educação, pois entendemos que esses documentos constituem um campo amplo para explorar as informações necessárias para a investigação. Conforme Gil (2002), os documentos são fontes que perduram ao longo do tempo e se tornam uma das fontes de dados mais importantes para a pesquisa.

Peter Spink cunhou o termo “documentos de domínio público” ao se referir a:

> [...] aquilo que definiríamos como práticas discursivas que promovem circulação de saberes e, portanto, podem nos auxiliar tanto em análises sobre efeitos de verdade, como também na explicitação de controvérsias, agências e resistências. Argumentamos que esse material analítico faz circular uma diversidade de práticas, que produzem, portanto, diferentes modos de subjetivação (MOSCHETA; VILELA; SOUZA; RASERA, 2020, p. 229).

Os documentos de domínio público são construções sociais que são influenciadas e moldadas pela linguagem, assim como outros processos em nossa vida cotidiana. Na perspectiva construcionista, esses documentos não são discursos hegemônicos, mas sim versões parciais da realidade. Como práticas discursivas, os documentos se enquadram em um gênero de circulação, agindo como artefatos que

tornam públicas informações e conteúdos específicos impressos em suas páginas (SPINK, 2013). Assim, os documentos desempenham uma dupla função: servem como instrumentos onde as informações são registradas e, ao mesmo tempo, atuam como artefatos que produzem efeitos e sentidos.

Dessa forma, a análise de documentos de domínio público se configura como um recurso metodológico que nos permite compreender tanto os produtos quanto os produtores das práticas sociais. Esses documentos têm vida própria e desempenham discursos que agem como agências, gerando efeitos nas nossas realidades. Ao analisá-los, podemos identificar como eles atuam como agentes sociais na produção de significados e influenciam as diversas esferas da nossa sociedade, inclusive no âmbito da educação. Sendo que

> [...] trabalhar problemas sociais que se configuram em redes complexas, simbólicas e materiais, de produção de saber-poder. Compreendemos os documentos de domínio público como práticas discursivas que fazem circular saberes e contribuem na institucionalização de regimes de verdade, jogos de poder e modos de subjetivação (MOSCHETA; VILELA; SOUZA; RASERA, 2020, p. 228).

Os documentos, enquanto práticas discursivas, são compreendidos dentro de três dimensões: histórica, social e particular. Portanto, não os entendemos apenas como objetos pertencentes a um determinado período, mas sim como materiais que têm produzido efeitos e sentidos em diferentes momentos da história, tanto passada quanto presente, e em diferentes contextos.

Através dos documentos, podemos obter compreensões acerca da nossa história. Ao examinarmos, por exemplo, uma política pública de educação voltada para jovens negros com acesso ao ensino superior, somos capazes de conhecer o contexto histórico, social e político desses documentos por meio das vozes das pessoas que os representavam, das pautas que o governo defendia e do contexto em que esses documentos surgiram.

Assim, os documentos proporcionam insights valiosos sobre os processos e transformações que ocorreram ao longo do tempo, possibilitando uma análise mais aprofundada das políticas, das relações sociais e das perspectivas que moldaram tais documentos. Dessa forma, concordamos que

> as ressonâncias de um texto já nos diz que ele nunca é finito – talvez como na tessitura da escrita que vemos em autores/as em que as frases não

> terminam com ponto, pois a partir da primeira escrita... a linha é jogada para que outros possam tear (MOSCHETA; VILELA; SOUZA; RASERA, 2020, p. 248).

As práticas discursivas são diversas e estão em constante circulação. Nesse sentido, podemos considerar diferentes formas pelas quais os documentos se apresentam. Através dessa perspectiva, acreditamos que todos esses documentos têm algo a nos comunicar, representando múltiplas vozes que se referem a objetos previamente discutidos, mas que constroem sentidos e relações de poder distintos (SPINK, 2013).

Os documentos podem ser encontrados em diversas formas, como jornais, revistas, políticas públicas, diários oficiais, relatórios, blocos de notas, entre outros. Embora sejam elementos presentes em nosso cotidiano e geralmente de fácil acesso, não devem ser desconsiderados, uma vez que desempenham um papel fundamental na criação de oportunidades, vantagens e desvantagens para indivíduos e instituições (MOSCHETA; VILELA; SOUZA; RASERA, 2020).

Nesta pesquisa, foram utilizados documentos educacionais disponíveis em bases de dados online, públicas e gratuitas. Em relação às implicações éticas, é importante destacar que esse estudo não envolveu a participação de seres humanos, pois acreditamos em uma simetria entre atores humanos e não humanos, como documentos e tecnologias (LATOUR, 2003). Além disso, por se tratar de documentos públicos, o projeto passou pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Psicologia.

Nós defendemos que a linguagem tem vida e tem o poder de criar realidades. Seguindo essa linha de pensamento, destacamos o ponto de vista de Spink (2013), que sustenta que os documentos de domínio público são criações sociais que foram tornadas públicas. De forma ética e responsável, eles estão abertos à análise, já que pertencem ao espaço público e foram disponibilizados de uma maneira que possibilita a responsabilização.

> As posturas construcionistas criam o cenário propício para a discussão da ética a partir de dentro do próprio processo de pesquisa. Nessa perspectiva, a pesquisa ética configura-se pelo compromisso e aceitação de alguns aspectos que consideramos imprescindíveis: 1) pensar a pesquisa como uma prática social, adotando uma postura reflexiva em face do que significa produzir conhecimento (abordado ao longo dos itens anteriores); 2) garantir a visibilidade dos procedimentos de coleta e análise dos dados (objeto de discussão do próximo capítulo); e 3) aceitar que a dialogia é intrínseca à

> relação que se estabelece entre pesquisadores e participantes (SPINK, 2013, p. 48)

A responsabilização social é uma postura ética que reconhece o impacto que a pesquisa com documentos possui sobre seus públicos e privados. Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa foi analisar como raça e gênero estão sendo abordados e representados nos documentos educacionais de domínio público, com o intuito de contribuir para a produção de conhecimento e promover transformações sociais.

5.3.1 A escolha dos documentos pesquisados

O percurso metodológico desta pesquisa foi direcionado para analisar a concepção de gênero e raça em documentos selecionados devido à sua relevância social para a realidade da educação brasileira.

Para isso, foi realizada uma busca na base de dados, além de discussões e trocas de ideias com a orientadora Jacy e nos grupos de pesquisa, ressaltamos aqui que este foi um empreendimento coletivo, assim como a produção desta pesquisa como um todo. Durante essas discussões, surgiu a constatação de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tinha um impacto significativo na área de estudo, dada sua relevância nacional e por ainda ser um documento recente para a educação brasileira.

Após a identificação da BNCC como um documento relevante, foram adotadas estratégias específicas para sua análise. Foram realizadas leituras aprofundadas e sistemáticas do texto, buscando compreender como a temática de gênero e raça estava sendo abordada nesse documento educacional.

Foram identificados documentos educacionais nas bases de dados do governo federal que são e foram referências regulatórias para políticas que impactam a educação no Brasil.Também foram feitas comparações com os demais documentos selecionados, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e as Diretrizes Curriculares de 1997-2013 e demais políticas e leis que possuem interface com a questão de gênero e raça na educação.

A análise dos documentos foi embasada em uma abordagem crítica e reflexiva, considerando as relações de poder e ainda as influências históricas

presentes nas formulações desses documentos. Foram utilizadas ferramentas conceituais da teoria da linguagem e estudos construcionistas para compreender as práticas discursivas presentes nos documentos e seus efeitos a partir dos discursos presentes na BNCC.

Além da análise textual dos documentos, foram exploradas as condições de produção e circulação da BNCC, levando em consideração o contexto social, político e histórico em que foram elaborados. Também foram investigadas as vozes e os atores sociais envolvidos na elaboração e implementação desses documentos, buscando compreender suas intenções, interesses e influências.

5.3.2 Procedimentos de análise

A análise foi realizada considerando diferentes tempos: o longo, o curto e o vivido, a fim de situar historicamente os documentos e utilizar a noção de matriz proposta por Hacking (1999) para compreender as vozes, pessoas, lugares e contextos presentes em cada um deles. Os documentos não foram tratados como objetos estáticos, mas sim como elementos que têm impacto e vida, que constroem realidades.

O foco da análise recaiu nas categorias de gênero e raça nos documentos educacionais de domínio público, buscando identificar os discursos produzidos ao longo do tempo nos documentos selecionados. Para processar os dados coletados, foi utilizado o software Iramuteq, um software de acesso livre desenvolvido com base na lógica open source e que utiliza as linguagens R e Python. Por meio desse software, foi possível realizar diferentes análises de dados textuais, como a identificação de frequência das palavras em uma base de dados e análises multivariadas, como a análise de similitude adotada nesta pesquisa. A análise de similitude, embasada na teoria dos grafos, permitiu identificar as relações e conexões entre as palavras.

O IRAMUTEQ é uma ferramenta computacional que auxilia no processamento de informações e facilita a descrição dos dados encontrados. Embora sua utilização não seja exclusiva em pesquisas, o software desempenha o papel de potencializar a organização e o tratamento das informações, possibilitando um processamento mais rápido e eficiente de grandes volumes de dados em um

menor espaço de tempo, além de evitar a perda de informações relevantes para a pesquisa, como destacam Amilco e Faro (2014).

Entendemos que a capacidade analítica é plenamente humana e partimos de uma análise embasada em um repertório de educação, gênero, raça e com o construcionismo social como uma "lente" para a análise dos documentos. Essa abordagem teórica e conceitual nos permitiu compreender como os discursos presentes nos documentos são construídos e como eles contribuem para a produção de significados e realidades sociais.

A metodologia adotada nesta pesquisa segue uma abordagem qualitativa e construcionista em que articulamos as noções de gênero e raça. Inicialmente, foi realizada a seleção dos documentos mais relevantes para o estudo, sendo decidido focalizar a análise em um único documento devido à complexidade do processo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi escolhida como o documento principal para a análise.

Para acessar os documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi realizado o acesso à base de dados disponível no site oficial da BNCC (http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico). Nesse site, estão disponíveis as versões da BNCC de diferentes anos, incluindo as versões de 2015, 2016 e 2017 para o Ensino Médio, que foram objetos de análise nesta pesquisa. A base de dados da BNCC foi fundamental para obter os documentos oficiais e ter acesso às informações necessárias para realizar a análise crítica das representações de gênero e raça nas diferentes versões. Através desse acesso, foi possível examinar o conteúdo dos documentos, identificar as mudanças ao longo das versões e comparar as abordagens em relação a gênero e raça.

É importante destacar que, como pesquisadores/as construcionistas, reconhecemos que o processo de pesquisa é um empreendimento coletivo, resultado de diversas contribuições e perspectivas. A decisão de escolher a BNCC foi tomada ao longo do mestrado, com o apoio da orientadora e levando em consideração minha experiência como professor e as discussões realizadas em nosso grupo de estudos.

A análise da BNCC envolveu a utilização do software IRAMUTEQ em sua etapa inicial, visando a organização e a eficiência no processamento dos dados relacionados ao marcador de gênero. No entanto, ao longo da pesquisa, foi percebido que o uso da ferramenta seria mais adequado para analisar apenas o

marcador de gênero (enquando uso da funcionalidade “análise de similitude”), enquanto a análise do marcador de raça seria realizada sem o apoio do software, visando simplificar o processo.

Para a identificação dos fragmentos relacionados aos marcadores de gênero e raça na BNCC, foram selecionadas todas as partes do documento que mencionavam as palavras "gênero", "raça" e suas equivalências para passarem por uma leitura crítica. É relevante ressaltar que esse processo foi realizado nas três versões da BNCC.

Foi constatado que houve um grande número de menções ao marcador de "gênero", o que justificou o uso do software IRAMUTEQ, uma vez que os fragmentos poderiam fornecer insights importantes e permitir uma análise em maior escala. Já em relação ao marcador de "raça", as menções foram menos frequentes, tanto para o próprio termo quanto para suas equivalências, o que levou à decisão de analisar cada caso de forma individualizada, apenas utilizando o IRAMUTEQ para apoiar nas estatísticas (contagem de palavras).

Para realizar a Análise de Similitude do marcador de gênero por meio do IRAMUTEQ, todos os fragmentos que continham citações das palavras do filtro foram organizados em um único documento, abrangendo as três versões da BNCC.

A análise de similitude é baseada na teoria dos grafos e é realizada por meio da ocorrência de palavras no texto. Os resultados são representados de forma gráfica e permitem visualizar as possíveis relações entre as palavras de um corpus textual, que neste caso foi selecionado a partir das ocorrências encontradas na BNCC, conforme serão apresentadas nas tabelas no capítulo seguinte. Essa relação entre as palavras nos permite compreender como o conteúdo de determinada questão de interesse está estruturado, organizado e relacionado (MARCHAND; RATINAUD, 2012).

Após a análise dos dados, realizamos uma análise detalhada dos achados da pesquisa. Para isso, adotamos uma abordagem interpretativa, buscando compreender e contextualizar os resultados à luz das teorias e conceitos que fundamentam o estudo.

Primeiramente, examinamos os dados a partir da análise dos documentos, observando as principais categorias e temas que emergem dos fragmentos relacionados aos marcadores de gênero e raça na BNCC do Ensino Médio. Fizemos

uma leitura atenta dos trechos selecionados, identificando padrões, tendências e peculiaridades.

Destacamos aqui que a escolha de analisar apenas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, em vez de abranger toda a educação básica, foi uma decisão metodológica fundamentada em alguns critérios. Primeiramente, o Ensino Médio é uma etapa crucial na formação educacional dos estudantes, em que ocorrem importantes transições acadêmicas e pessoais. Além disso, a BNCC do Ensino Médio possui particularidades e especificidades que demandam uma análise mais aprofundada e focada. Dessa forma, delimitar o estudo à BNCC do Ensino Médio permitiu um olhar mais detalhado sobre as questões de gênero e raça nessa etapa específica, possibilitando identificar especificidades, lacunas e potenciais desafios relacionados a esses temas na educação. Vale ressaltar que a análise da BNCC do Ensino Médio não invalida a importância de considerar outras etapas da educação básica, mas prioriza um recorte mais específico e aprofundado.

Em seguida, relacionamos os achados da pesquisa com as discussões teóricas e conceituais sobre gênero e raça apresentadas neste trabalho. Comparamos os resultados encontrados com os debates e perspectivas existentes, de modo a enriquecer a compreensão e interpretação das informações, trazendo em todo o momento da pesquisa um olhar para a história para entender como era no passado e como está sendo no presente, a partir das versões da BNCC.

Nesta pesquisa adotamos uma abordagem investigativa para compreender se os conceitos de gênero e raça estão sendo abordados utilizando outras terminologias. Para isso, utilizamos derivações do termo "sexual" (sexualidade e sexualmente) e do termo "racial" (raciais). As definições de gênero e raça que adotamos são baseadas nas conceituações de Scott (1995) e Hall (2003), respectivamente, conforme discutido anteriormente.

Embora reconheçamos a importância de uma abordagem interseccional que considere a interação entre diferentes categorias, esta pesquisa não tem como objetivo principal fornecer uma análise interseccional. Isso ocorre devido às limitações inerentes ao próprio documento da BNCC e às conclusões que surgiram ao examinar historicamente o contexto político em que a versão final da BNCC foi desenvolvida. No entanto, como pesquisadores construcionistas curiosos, incluímos em nosso filtro as expressões "gênero e raça" e "raça e gênero" para aproveitar a

oportunidade de pesquisa e explorar possíveis conexões entre essas duas categorias.

A proposta da análise consistiu inicialmente em buscar nas versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio de pesquisas no documento, as referências relacionadas a gênero, raça e termos equivalentes, e isolar os fragmentos dessas citações em um documento separado para uma posterior leitura crítica com o apoio do IRAMUTEQ. Essa proposta emergiu durante a pesquisa, pois percebemos que ao longo da história da educação ocorreram diferentes movimentos que variavam de acordo com quem detinha o poder de tomar decisões sobre os rumos da educação.

Durante a leitura crítica dos fragmentos que mencionavam os marcadores pesquisados e suas equivalentes, com o apoio do IRAMUTEQ, foram observadas diferenças e perdas significativas entre as versões preliminares de 2015 e 2016, na gestão da ex-presidenta Dilma Rousseff, e a versão de 2017, a última versão que foi homologada após o golpe. Ao nos depararmos com esse contexto, como construcionistas, compreendemos que o foco da pesquisa é justamente esse, pois não consideramos um documento antigo, e portanto, não é porque a versão final é a atual que as versões anteriores não têm valor. Pelo contrário, elementos do antigo e do novo coexistem e constroem realidades.

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cobre toda a educação básica, porém, nesta investigação, focaremos especificamente no "ensino médio". O documento apresenta fundamentos pedagógicos divididos por componentes e referenciais curriculares.

O documento passou por três versões: a primeira em 2015, a segunda em 2016 e a versão final em 2017, quando foi homologado. O documento final possui 600 páginas e emergiu após o golpe, durante o governo de Michel Temer entre 31 de agosto de 2016 e 1 de janeiro de 2019, sob a gestão de Rossieli Soares da Silva como Ministro da Educação, Henrique Sartori de Almeida Prado como Secretário Executivo, e Katia Cristina Stocco Smole como Secretária de Educação Básica. Além disso, contou com a colaboração do Conselho Nacional de Educação, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

A consulta e análise dos documentos neste trabalho foram realizadas por meio da leitura crítica da BNCC, disponibilizada no site do Ministério da Educação

(MEC), com a aplicação de filtros por palavras relacionadas a gênero e raça, sendo que entendemos que existem diferentes estratégias para abordar essas temáticas em sala de aula por meio de situações e problemas sociais. Abaixo na tabela são encontradas as palavras utilizadas no filtro de busca das versões da BNCC.

Tabela 01 - Palavras utilizadas nos filtros criados para selecionar fragmentos das versões da BNCC

Categoria de Gênero	**Categoria de Raça**
Gênero	Preconceito
Feminismo	Discriminação
Patriarcado	Raça
Feminicídio	Racial
Homofobia	Raciais
Sexualidade	Racismo
Sexual	Étnico
Diversidade	Gênero e raça
-	Quilombo
-	Quilombolas
-	Cotas

Fonte: Repositório da pesquisa do autor.

Por fim, realizamos uma reflexão crítica sobre os resultados encontrados, levantando questões adicionais e propondo possíveis interpretações e implicações dos achados da pesquisa. Essa reflexão contribui para uma compreensão mais abrangente e aprofundada do papel dos marcadores de gênero e raça nas versões da BNCC e suas repercussões para a educação brasileira.

Em linhas gerais, a análise dos achados da pesquisa foi conduzida de maneira interpretativa, considerando os fundamentos teóricos, estabelecendo relações com a literatura existente, explorando interseções entre gênero e raça, utilizando recursos como o IRAMUTEQ para a análise de gênero e por fim apresentando uma reflexão crítica sobre as implicações dos achados.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, conduzimos a análise da BNCC do Ensino Médio e exploramos as discussões decorrentes dos resultados obtidos no documento em relação às categorias de gênero e raça. Vale ressaltar que a BNCC não é um currículo, e nossa análise não se concentrou nos seus conteúdos, mas sim nos discursos relacionados a gênero, raça e suas equivalências, os quais compreendemos como abordagens dessas temáticas.

Durante a análise crítica dos fragmentos que mencionavam os marcadores pesquisados e suas equivalências, foram observadas diferenças e perdas significativas com relação a inclusão das noções de gênero, raça e suas equivalências entre as versões preliminares de 2015 e 2016, na gestão da ex-presidenta Dilma Rousseff, e a versão de 2017, após o golpe, que é a versão mais recente. Diante desse contexto, como construcionistas, reconhecemos que o cerne da pesquisa está justamente nesse ponto específico, uma vez que não consideramos o documento antigo como irrelevante apenas por não ser a versão atual. Pelo contrário, elementos tanto da versão antiga quanto da nova coexistem e constroem realidades.

6.1 ANÁLISE DE GÊNERO

No quadro a seguir, são apresentadas as ocorrências das palavras do filtro identificadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na versão preliminar de 2015, por meio das estatísticas geradas pelo software IRAMUTEQ:

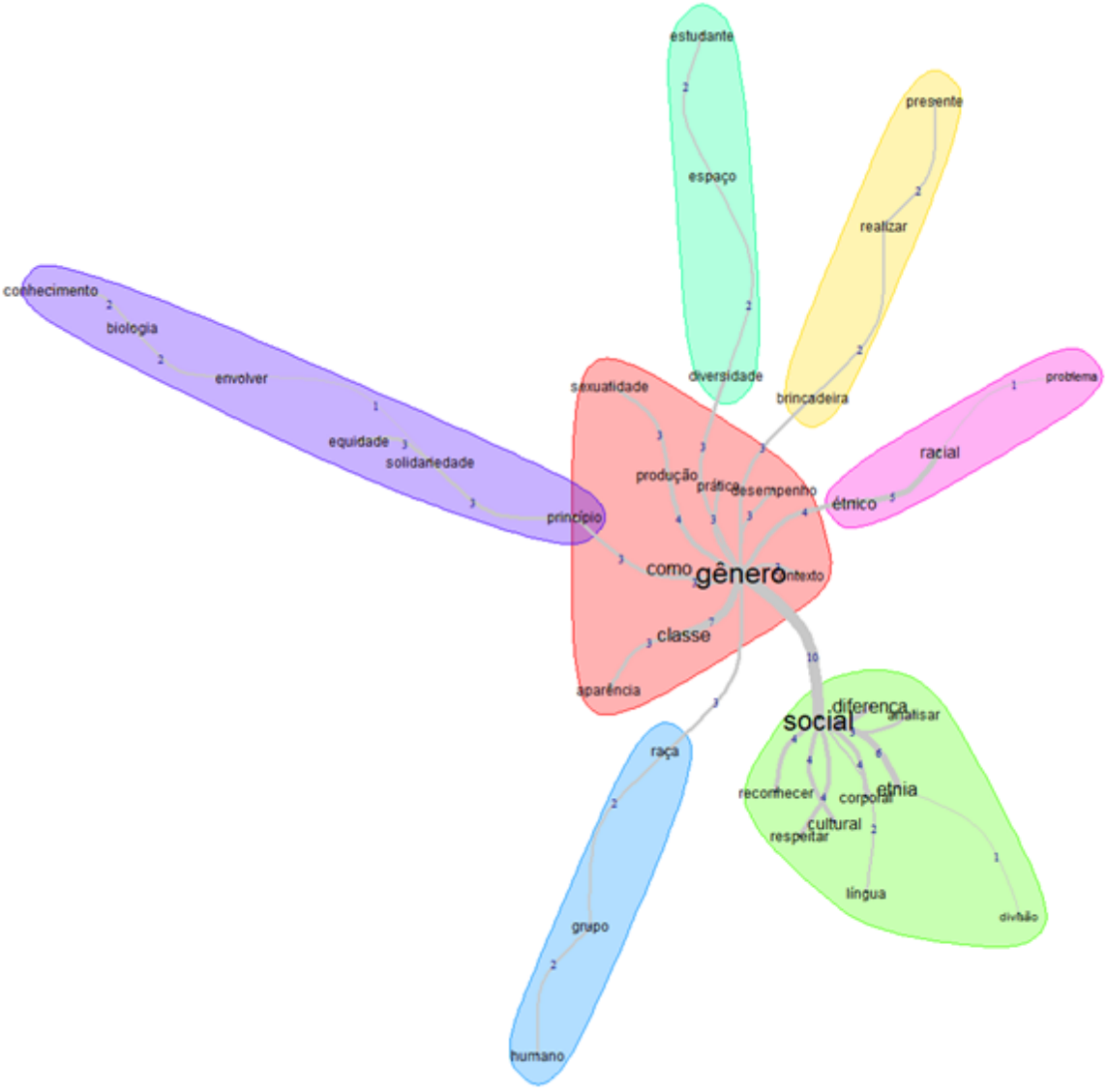
Tabela 02 - Ocorrências de palavras do filtro nas versões da BNCC de 2015

Palavras do filtro	**Ocorrências – 1ª versão em 2015**

Gestão	Documento com 304 páginas – Presidenta Dilma Rousseff e teve gestão de Renato Janine Ribeiro, Ministro da educação; Manuel Palacios da Cunha e Melo, Secretário da Educação Básica. Além disso, contou com a colaboração do Conselho Nacional de Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.
Gênero	78
Feminismo	0
Patriarcado	0
Feminicídio	0
Homofobia	2
Sexualidade	6
Sexualmente	1
Sexual	9
Diversidade	97

Fonte: Repositório da pesquisa do autor.

Figura 1



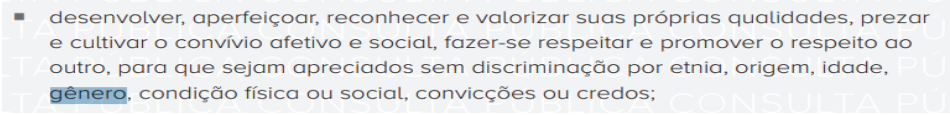
Fonte: Análise de Similitude realizada pelo Software IRAMUTEQ – Versão de 2015 da BNCC

A primeira versão da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) apresentou uma abordagem abrangente em relação à questão de gênero, permeando todo o documento e enfatizando a presença do gênero e da orientação sexual. Essa abordagem incluiu temas que visavam promover relações saudáveis e respeitosas entre os alunos, quebrando estereótipos e combatendo a homofobia. Além disso, o currículo educacional foi estruturado para desconstruir conceitos ultrapassados, como a ideia de que as mulheres são restritas ao ambiente doméstico ou são meros

objetos para satisfazer os desejos masculinos, assim como a concepção de que a masculinidade deve ser associada a características alfa e ao provedor financeiro. Essa versão da BNCC garantia a abordagem de questões relevantes em cada etapa escolar, com o objetivo de formar indivíduos críticos e reflexivos sobre os temas abordados.

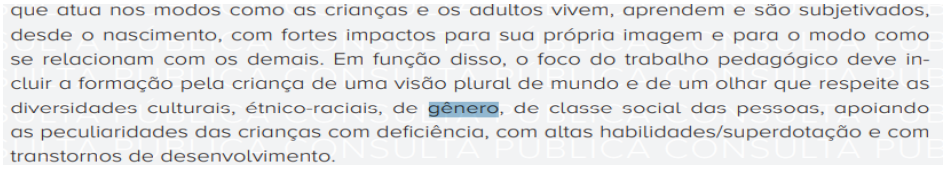
Na versão preliminar de 2015, evidenciam-se avanços no debate em torno do gênero em comparação com a versão atual da BNCC. Foram identificadas 78 ocorrências da palavra "gênero", sendo que 15 delas estão relacionadas ao gênero enquanto um marcador social, conforme as figuras abaixo:

Figura 2



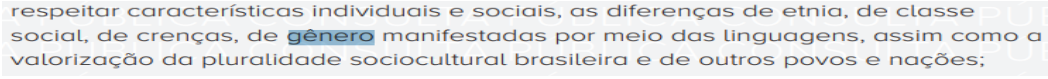
Fonte:Figura retirada da página 07 da 1ª versão da BNCC

Figura 3



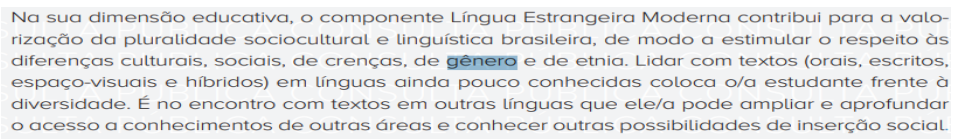
Fonte:Figura retirada da página 19 da 1ª versão da BNCC

Figura 4



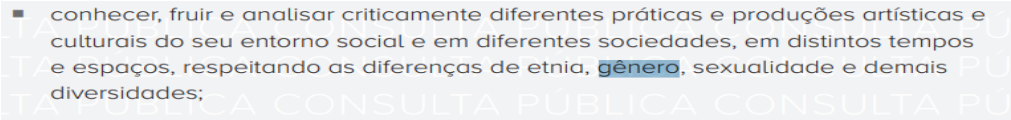
Fonte:Figura retirada da página 33 da 1ª versão da BNCC

Figura 5



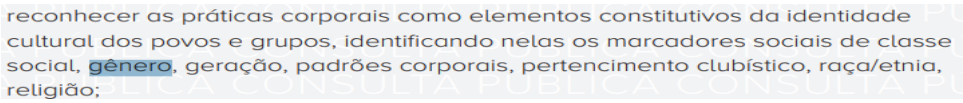
Fonte:Figura retirada da página 68 da 1ª versão da BNCC

Figura 6



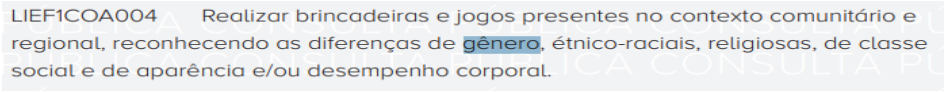
Fonte:Figura retirada da página 86 da 1ª versão da BNCC

Figura 7



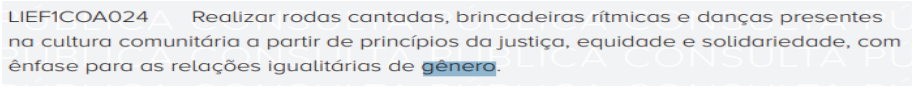
Fonte:Figura retirada da página 98 da 1ª versão da BNCC

Figura 8



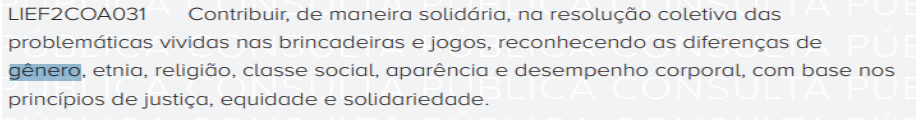
Fonte:Figura retirada da página 99 da 1ª versão da BNCC

Figura 9



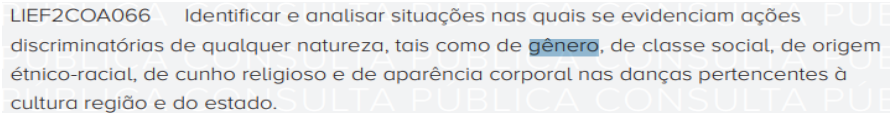
Fonte:Figura retirada da página 100 da 1ª versão da BNCC

Figura 10



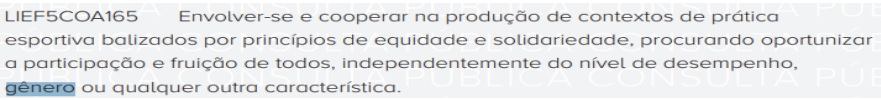
Fonte:Figura retirada da página 101 da 1ª versão da BNCC

Figura 11



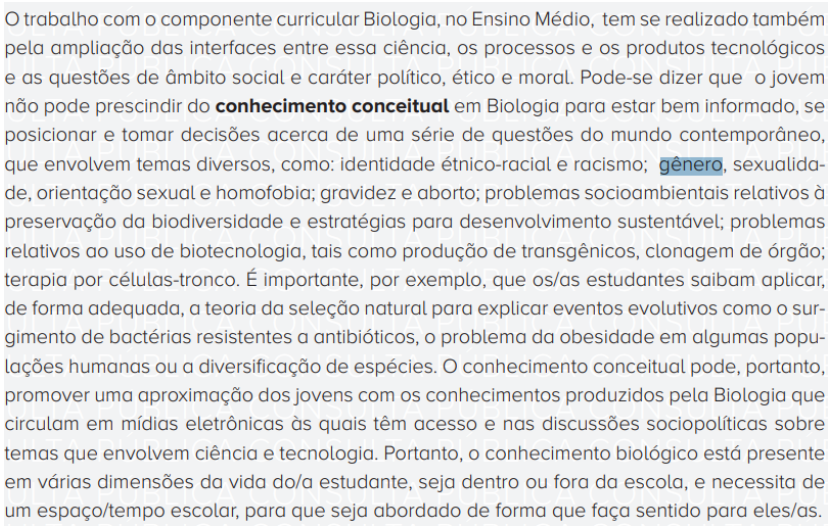
Fonte:Figura retirada da página 104 da 1ª versão da BNCC

Figura 12



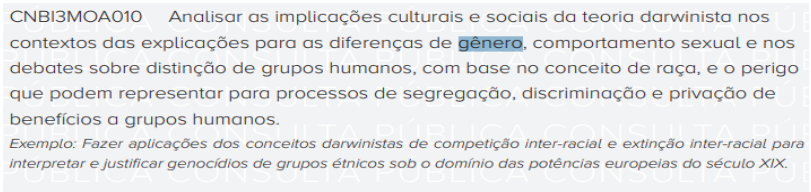
Fonte:Figura retirada da página 111 da 1ª versão da BNCC

Figura 13



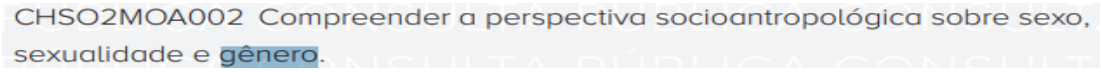
Fonte:Figura retirada da página 187 da 1ª versão da BNCC

Figura 14



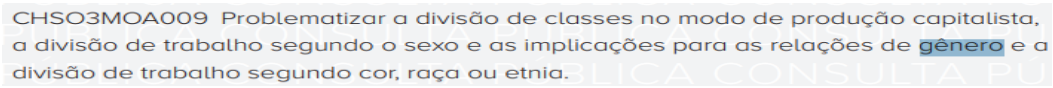
Fonte:Figura retirada da página 202 da 1ª versão da BNCC

Figura 15



Fonte:Figura retirada da página 300 da 1ª versão da BNCC

Figura 16



Fonte:Figura retirada da página 301 da 1ª versão da BNCC

Adicionalmente, as questões de gênero também estavam presentes na abordagem das atividades corporais, onde se buscava desconstruir estereótipos de gênero e promover uma maior igualdade e inclusão no ambiente escolar. A BNCC também incluiu aspectos relacionados à evolução dos padrões e processos de diversificação da vida nos objetivos de aprendizagem em Sociologia no Ensino Médio, estimulando questionamentos, reflexões e o desenvolvimento de conhecimentos coerentes com a realidade dos estudantes.

Após a análise da primeira versão da BNCC, fica evidente a importância de formar alunos capazes de desenvolver uma visão plural do mundo e respeitar a diversidade cultural, étnica, de gênero e de classes sociais. Através do trabalho pedagógico, busca-se promover a igualdade de direitos e oportunidades para todos, independentemente de suas diferenças, preparando os estudantes para atuarem como cidadãos críticos e conscientes de sua responsabilidade social.

Na segunda versão da BNCC, houve a manutenção e/ou ampliação dos temas relacionados a gênero e orientação sexual em todo o documento. Além disso, foram incluídos direitos que devem ser assegurados às crianças, adolescentes e jovens, com ênfase no desenvolvimento ético e na abordagem da diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e classe social. Essas atualizações refletem o objetivo da BNCC de promover uma educação mais inclusiva, que valoriza a diversidade e contribui para a formação de indivíduos críticos e conscientes de seus direitos e responsabilidades como cidadãos.

No quadro a seguir, são apresentadas as ocorrências das palavras do filtro identificadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na versão preliminar de 2016, por meio das estatísticas geradas pelo software IRAMUTEQ:

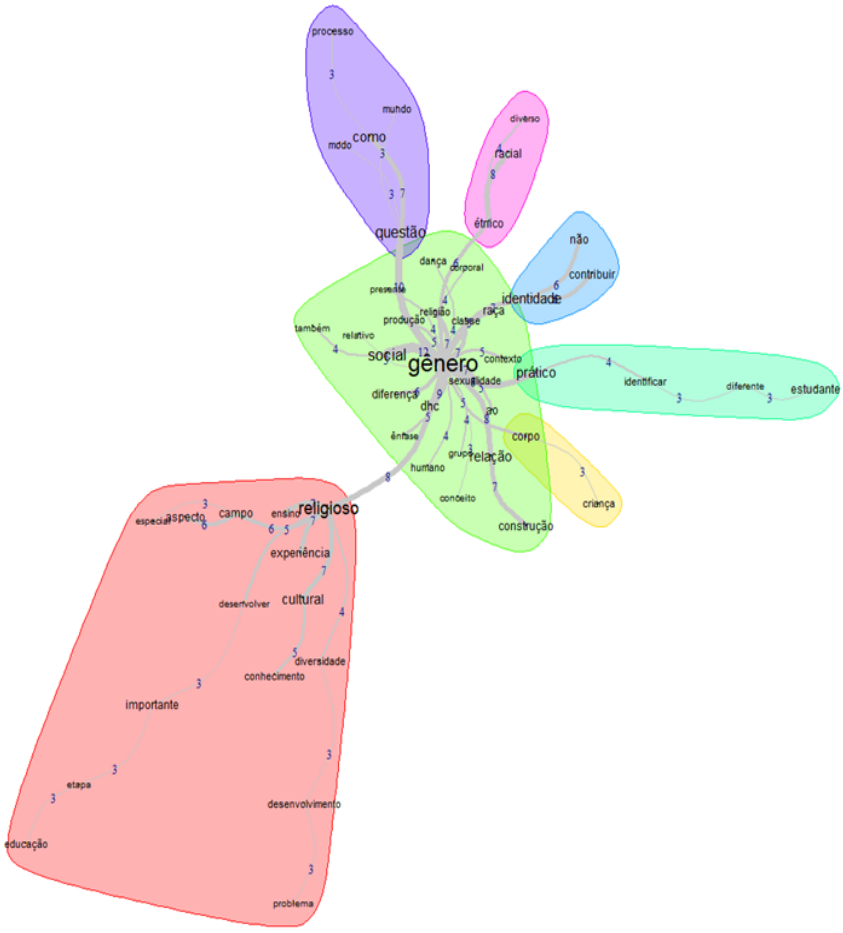
Tabela 03 - Ocorrências de palavras do filtro nas versões da BNCC de 2016

Palavras do filtro	**Ocorrências – 2ª versão em 2016**
Gestão	Documento com 652 páginas – Presidenta Dilma Rousseff e teve gestão de Aloizio Mercadante, Ministro da Educação; Luiz Cláudio Costa, Secretário Executivo; Manuel Palacios da Cunha e Melo. Além disso, contou com a colaboração do Conselho Nacional de Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.
Gênero	276
Feminismo	0
Patriarcado	0
Feminicídio	0
Homofobia	1
Sexualidade	13
Sexualmente	0
Sexual	17

Diversidade	133

Fonte: Repositório da pesquisa do autor.

Figura 17



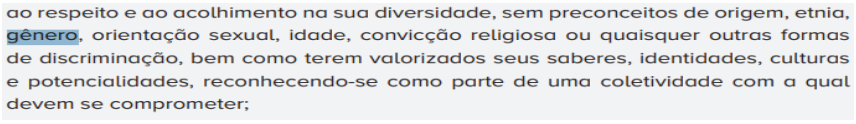
Fonte: Análise de Similitude realizada pelo Software IRAMUTEQ – Versão de 2016 da BNCC

Na segunda versão da BNCC, foram incorporadas habilidades que visam a compreensão e o respeito às diversas características do corpo humano, abrangendo não apenas aspectos físicos e biológicos, mas também elementos sociais e culturais. Isso inclui a apreciação e convivência com diferentes expressões artísticas e culturais no ambiente escolar, estimulando a curiosidade e o desejo de conhecimento por parte das crianças, adolescentes e jovens. A BNCC reconhece a natureza observadora dos estudantes e sua busca por entender o motivo das coisas.

No âmbito da BNCC, a temática de gênero se relaciona com outras questões fundamentais, como raça e sexualidade, com o objetivo de problematizar as dimensões sociais, políticas, éticas e morais. Desse modo, o documento busca preparar os alunos para uma convivência plena na sociedade, reconhecendo que todas as pessoas, independentemente do sexo biológico ou da raça, merecem liberdade, respeito e compreensão em relação a seus corpos e características individuais. Além disso, essa abordagem permite que os estudantes compreendam a importância de combater a discriminação e o preconceito em todas as suas formas, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos.

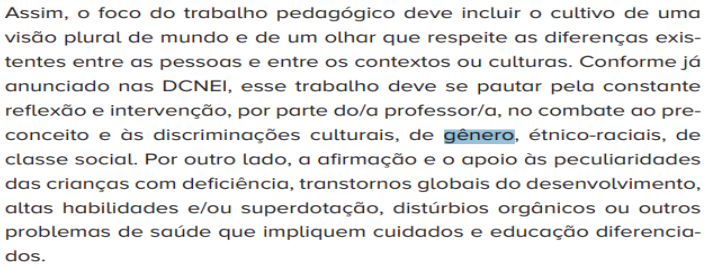
Na versão preliminar de 2016, evidenciam-se avanços no debate em torno do gênero em comparação com a versão atual da BNCC. Foram identificadas 276 ocorrências da palavra "gênero", sendo que 37 delas estão relacionadas ao gênero enquanto um marcador social, conforme as figuras abaixo:

Figura 18


ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer;

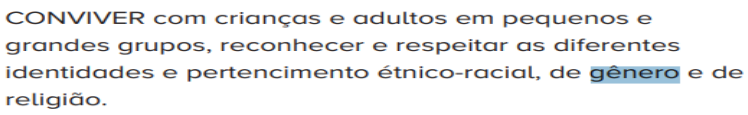
Fonte: Figura retirada da página 34 da 2ª versão da BNCC

Figura 19


Assim, o foco do trabalho pedagógico deve incluir o cultivo de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diferenças existentes entre as pessoas e entre os contextos ou culturas. Conforme já anunciado nas DCNEI, esse trabalho deve se pautar pela constante reflexão e intervenção, por parte do/a professor/a, no combate ao preconceito e às discriminações culturais, de gênero, étnico-raciais, de classe social. Por outro lado, a afirmação e o apoio às peculiaridades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, distúrbios orgânicos ou outros problemas de saúde que impliquem cuidados e educação diferenciados.

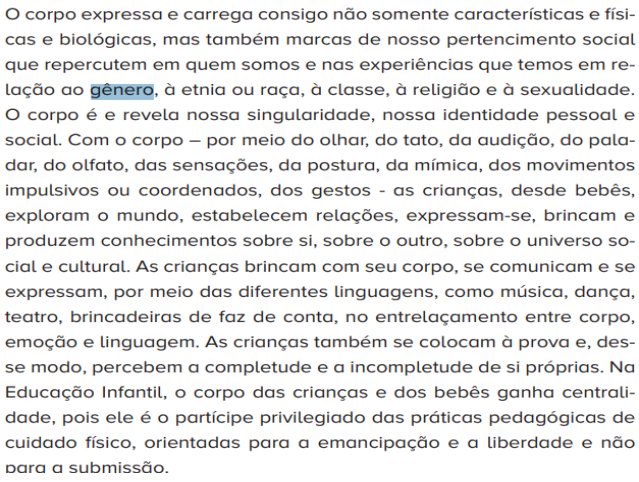
Fonte: Figura retirada da página 56 da 2ª versão da BNCC

Figura 20


CONVIVER com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, reconhecer e respeitar as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião.

Fonte: Figura retirada da página 68 da 2ª versão da BNCC

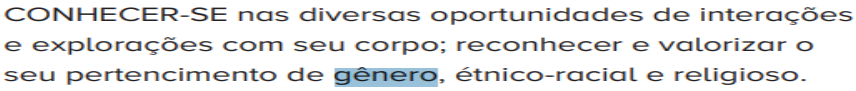
Figura 21



O corpo expressa e carrega consigo não somente características e físicas e biológicas, mas também marcas de nosso pertencimento social que repercutem em quem somos e nas experiências que temos em relação ao gênero, à etnia ou raça, à classe, à religião e à sexualidade. O corpo é e revela nossa singularidade, nossa identidade pessoal e social. Com o corpo – por meio do olhar, do tato, da audição, do paladar, do olfato, das sensações, da postura, da mímica, dos movimentos impulsivos ou coordenados, dos gestos - as crianças, desde bebês, exploram o mundo, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural. As crianças brincam com seu corpo, se comunicam e se expressam, por meio das diferentes linguagens, como música, dança, teatro, brincadeiras de faz de conta, no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças também se colocam à prova e, desse modo, percebem a completude e a incompletude de si próprias. Na Educação Infantil, o corpo das crianças e dos bebês ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade e não para a submissão.

Fonte: Figura retirada da página 70 da 2ª versão da BNCC

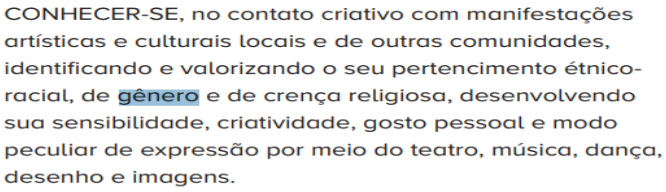
Figura 22



CONHECER-SE nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo; reconhecer e valorizar o seu pertencimento de gênero, étnico-racial e religioso.

Fonte: Figura retirada da página 71 da 2ª versão da BNCC

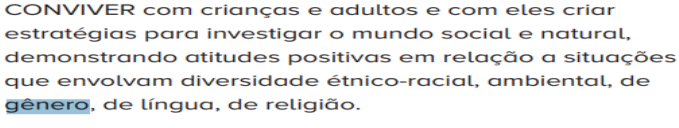
Figura 23



CONHECER-SE, no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades, identificando e valorizando o seu pertencimento étnico-racial, de gênero e de crença religiosa, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto pessoal e modo peculiar de expressão por meio do teatro, música, dança, desenho e imagens.

Fonte: Figura retirada da página 77 da 2ª versão da BNCC

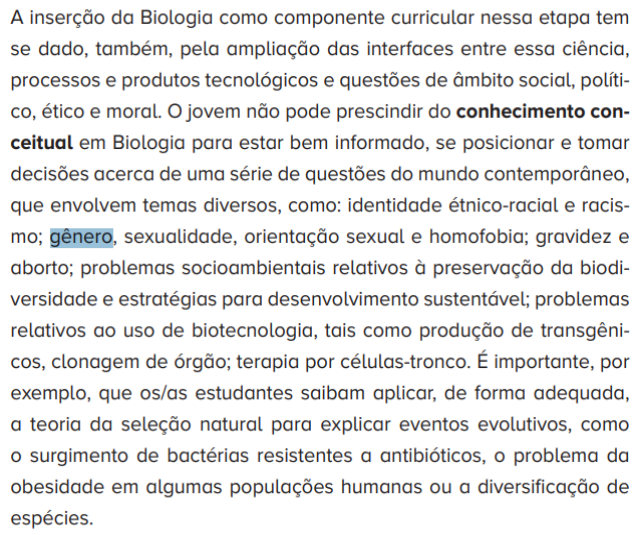
Figura 24



CONVIVER com crianças e adultos e com eles criar estratégias para investigar o mundo social e natural, demonstrando atitudes positivas em relação a situações que envolvam diversidade étnico-racial, ambiental, de gênero, de língua, de religião.

Fonte: Figura retirada da página 80 da 2ª versão da BNCC

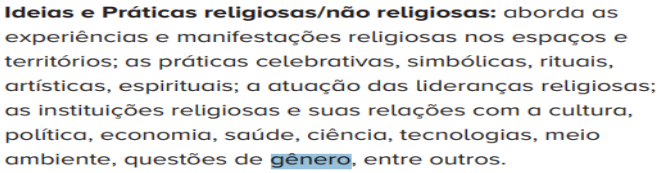
Figura 25



A inserção da Biologia como componente curricular nessa etapa tem se dado, também, pela ampliação das interfaces entre essa ciência, processos e produtos tecnológicos e questões de âmbito social, político, ético e moral. O jovem não pode prescindir do **conhecimento conceitual** em Biologia para estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia; gravidez e aborto; problemas socioambientais relativos à preservação da biodiversidade e estratégias para desenvolvimento sustentável; problemas relativos ao uso de biotecnologia, tais como produção de transgênicos, clonagem de órgão; terapia por células-tronco. É importante, por exemplo, que os/as estudantes saibam aplicar, de forma adequada, a teoria da seleção natural para explicar eventos evolutivos, como o surgimento de bactérias resistentes a antibióticos, o problema da obesidade em algumas populações humanas ou a diversificação de espécies.

Fonte: Figura retirada da página 150 da 2ª versão da BNCC

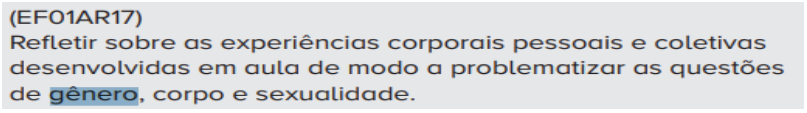
Figura 26



Ideias e Práticas religiosas/não religiosas: aborda as experiências e manifestações religiosas nos espaços e territórios; as práticas celebrativas, simbólicas, rituais, artísticas, espirituais; a atuação das lideranças religiosas; as instituições religiosas e suas relações com a cultura, política, economia, saúde, ciência, tecnologias, meio ambiente, questões de gênero, entre outros.

Fonte: Figura retirada da página 173 da 2ª versão da BNCC

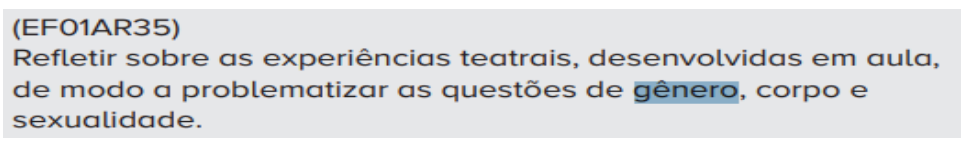
Figura 27



(EF01AR17)
Refletir sobre as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade.

Fonte: Figura retirada da página 237 da 2ª versão da BNCC

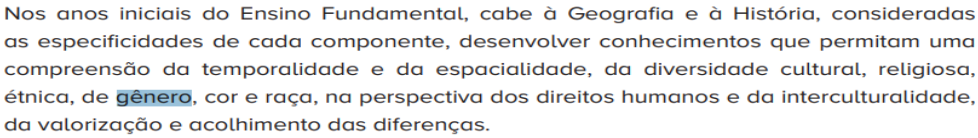
Figura 28



(EF01AR35)
Refletir sobre as experiências teatrais, desenvolvidas em aula, de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade.

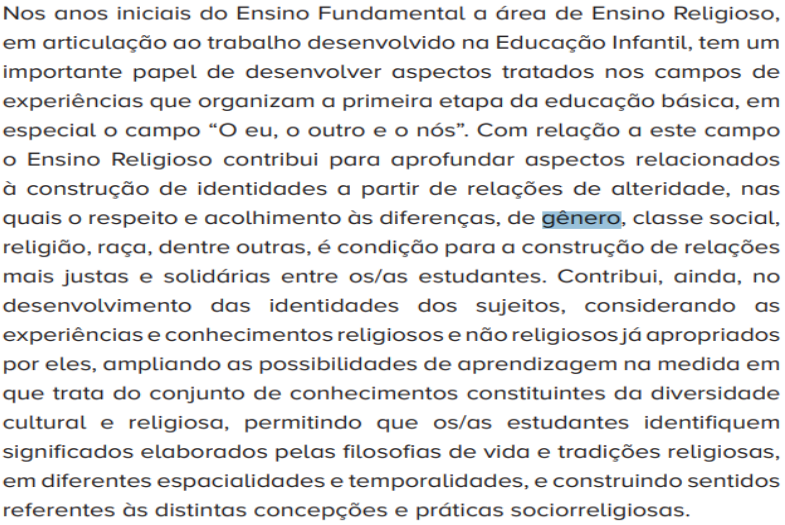
Fonte: Figura retirada da página 239 da 2ª versão da BNCC

Figura 29


Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cabe à Geografia e à História, consideradas as especificidades de cada componente, desenvolver conhecimentos que permitam uma compreensão da temporalidade e da espacialidade, da diversidade cultural, religiosa, étnica, de gênero, cor e raça, na perspectiva dos direitos humanos e da interculturalidade, da valorização e acolhimento das diferenças.

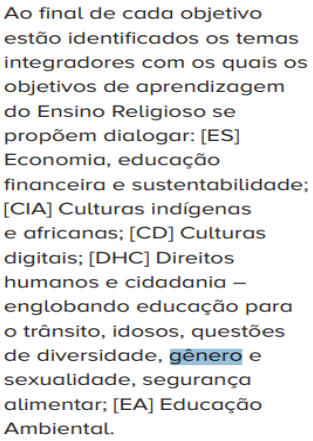
Fonte: Figura retirada da página 296 da 2ª versão da BNCC

Figura 30


Nos anos iniciais do Ensino Fundamental a área de Ensino Religioso, em articulação ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil, tem um importante papel de desenvolver aspectos tratados nos campos de experiências que organizam a primeira etapa da educação básica, em especial o campo "O eu, o outro e o nós". Com relação a este campo o Ensino Religioso contribui para aprofundar aspectos relacionados à construção de identidades a partir de relações de alteridade, nas quais o respeito e acolhimento às diferenças, de gênero, classe social, religião, raça, dentre outras, é condição para a construção de relações mais justas e solidárias entre os/as estudantes. Contribui, ainda, no desenvolvimento das identidades dos sujeitos, considerando as experiências e conhecimentos religiosos e não religiosos já apropriados por eles, ampliando as possibilidades de aprendizagem na medida em que trata do conjunto de conhecimentos constituintes da diversidade cultural e religiosa, permitindo que os/as estudantes identifiquem significados elaborados pelas filosofias de vida e tradições religiosas, em diferentes espacialidades e temporalidades, e construindo sentidos referentes às distintas concepções e práticas sociorreligiosas.

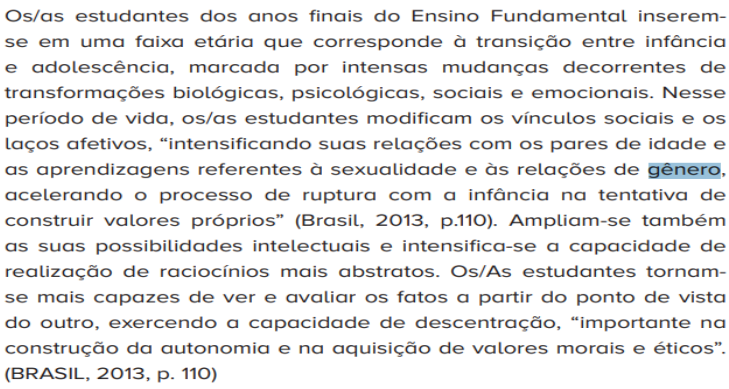
Fonte: Figura retirada da página 316 da 2ª versão da BNCC

Figura 31


Ao final de cada objetivo estão identificados os temas integradores com os quais os objetivos de aprendizagem do Ensino Religioso se propõem dialogar: [ES] Economia, educação financeira e sustentabilidade; [CIA] Culturas indígenas e africanas; [CD] Culturas digitais; [DHC] Direitos humanos e cidadania – englobando educação para o trânsito, idosos, questões de diversidade, gênero e sexualidade, segurança alimentar; [EA] Educação Ambiental.

Fonte: Figura retirada da página 318 da 2ª versão da BNCC

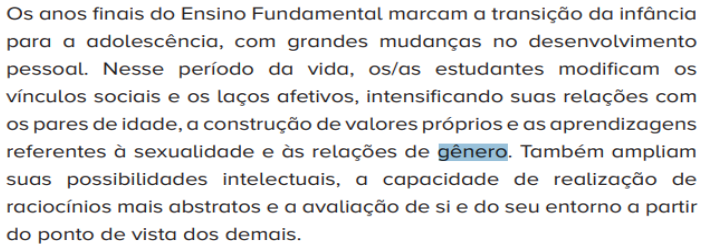
Figura 32



Os/as estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, os/as estudantes modificam os vínculos sociais e os laços afetivos, "intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios" (Brasil, 2013, p.110). Ampliam-se também as suas possibilidades intelectuais e intensifica-se a capacidade de realização de raciocínios mais abstratos. Os/As estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos a partir do ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, "importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos". (BRASIL, 2013, p. 110)

Fonte: Figura retirada da página 321 da 2ª versão da BNCC

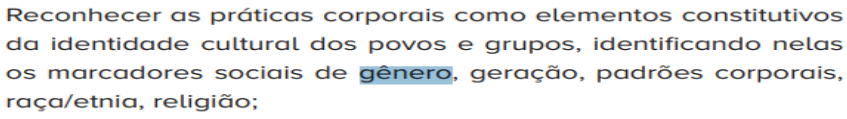
Figura 33



Os anos finais do Ensino Fundamental marcam a transição da infância para a adolescência, com grandes mudanças no desenvolvimento pessoal. Nesse período da vida, os/as estudantes modificam os vínculos sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade, a construção de valores próprios e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero. Também ampliam suas possibilidades intelectuais, a capacidade de realização de raciocínios mais abstratos e a avaliação de si e do seu entorno a partir do ponto de vista dos demais.

Fonte: Figura retirada da página 368 da 2ª versão da BNCC

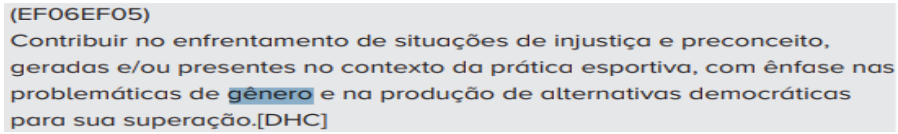
Figura 34



Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, identificando nelas os marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, raça/etnia, religião;

Fonte: Figura retirada da página 383 da 2ª versão da BNCC

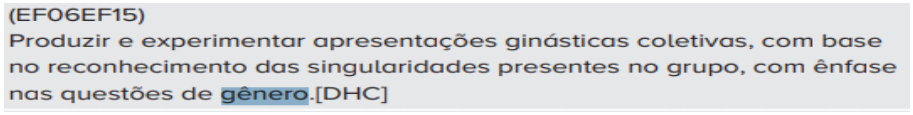
Figura 35



(EF06EF05)
Contribuir no enfrentamento de situações de injustiça e preconceito, geradas e/ou presentes no contexto da prática esportiva, com ênfase nas problemáticas de gênero e na produção de alternativas democráticas para sua superação.[DHC]

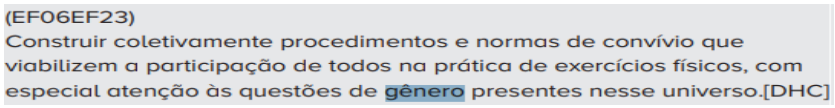
Fonte: Figura retirada da página 384 da 2ª versão da BNCC

Figura 36



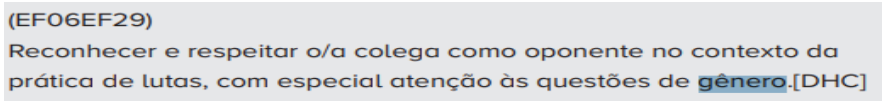
Fonte: Figura retirada da página 386 da 2ª versão da BNCC

Figura 37



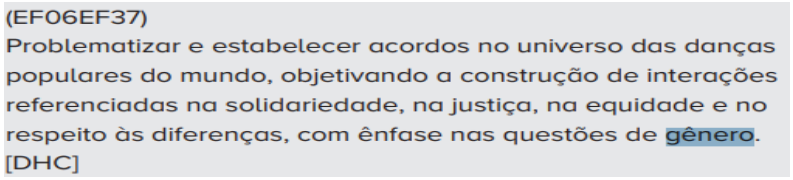
Fonte: Figura retirada da página 386 da 2ª versão da BNCC

Figura 38



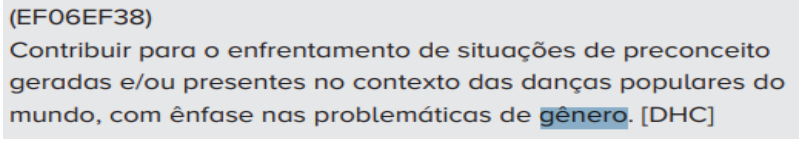
Fonte: Figura retirada da página 388 da 2ª versão da BNCC

Figura 39



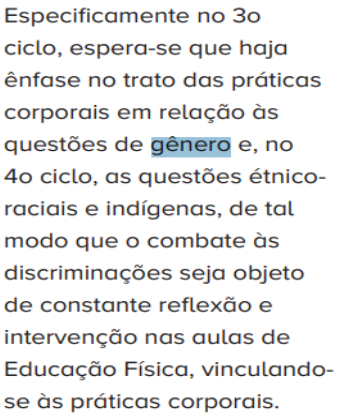
Fonte: Figura retirada da página 390 da 2ª versão da BNCC

Figura 40



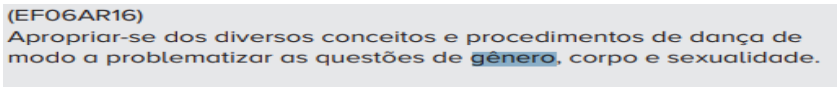
Fonte: Figura retirada da página 390 da 2ª versão da BNCC

Figura 41


Especificamente no 3o ciclo, espera-se que haja ênfase no trato das práticas corporais em relação às questões de gênero e, no 4o ciclo, as questões étnico-raciais e indígenas, de tal modo que o combate às discriminações seja objeto de constante reflexão e intervenção nas aulas de Educação Física, vinculando-se às práticas corporais.

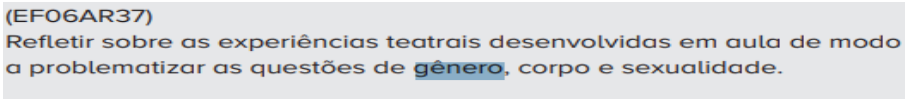
Fonte: Figura retirada da página 390 da 2ª versão da BNCC

Figura 42


(EF06AR16)
Apropriar-se dos diversos conceitos e procedimentos de dança de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade.

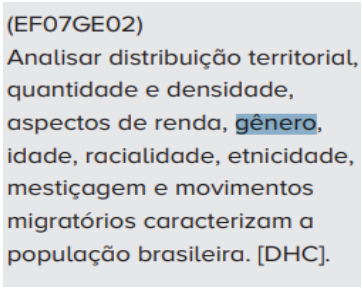
Fonte: Figura retirada da página 397 da 2ª versão da BNCC

Figura 43


(EF06AR37)
Refletir sobre as experiências teatrais desenvolvidas em aula de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade.

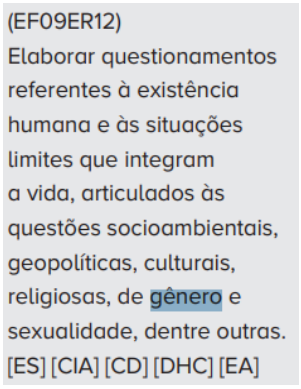
Fonte: Figura retirada da página 399 da 2ª versão da BNCC

Figura 44


(EF07GE02)
Analisar distribuição territorial, quantidade e densidade, aspectos de renda, gênero, idade, racialidade, etnicidade, mestiçagem e movimentos migratórios caracterizam a população brasileira. [DHC].

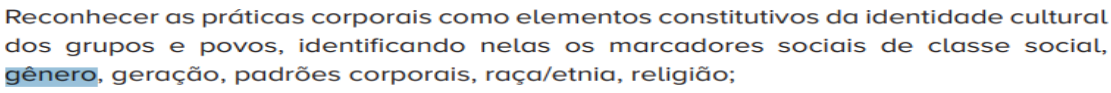
Fonte: Figura retirada da página 354 da 2ª versão da BNCC

Figura 45


(EF09ER12)
Elaborar questionamentos referentes à existência humana e às situações limites que integram a vida, articulados às questões socioambientais, geopolíticas, culturais, religiosas, de gênero e sexualidade, dentre outras. [ES] [CIA] [CD] [DHC] [EA]

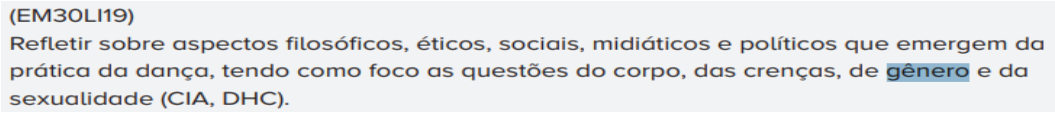
Fonte: Figura retirada da página 485 da 2ª versão da BNCC

Figura 45


Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos grupos e povos, identificando nelas os marcadores sociais de classe social, gênero, geração, padrões corporais, raça/etnia, religião;

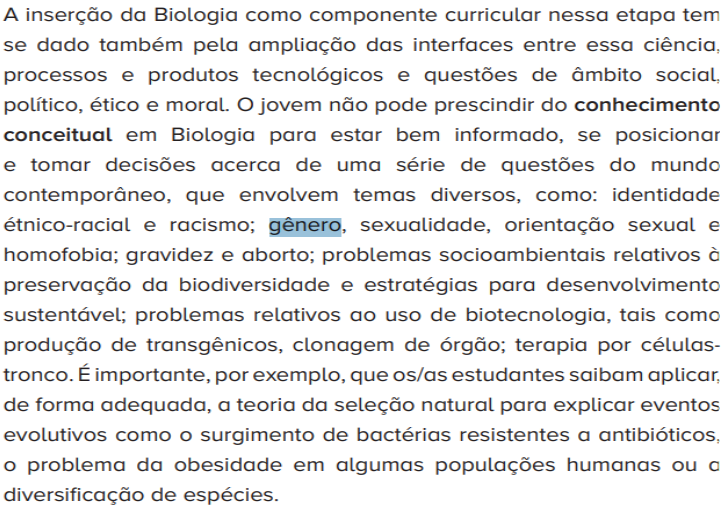
Fonte: Figura retirada da página 526 da 2ª versão da BNCC

Figura 46


(EM30LI19)
Refletir sobre aspectos filosóficos, éticos, sociais, midiáticos e políticos que emergem da prática da dança, tendo como foco as questões do corpo, das crenças, de gênero e da sexualidade (CIA, DHC).

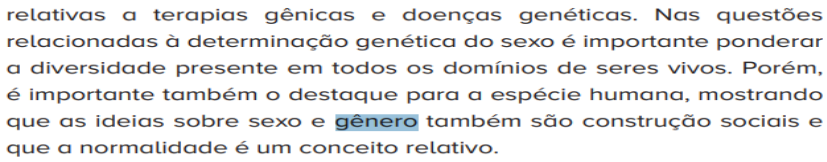
Fonte: Figura retirada da página 545 da 2ª versão da BNCC

Figura 47


A inserção da Biologia como componente curricular nessa etapa tem se dado também pela ampliação das interfaces entre essa ciência, processos e produtos tecnológicos e questões de âmbito social, político, ético e moral. O jovem não pode prescindir do **conhecimento conceitual** em Biologia para estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia; gravidez e aborto; problemas socioambientais relativos à preservação da biodiversidade e estratégias para desenvolvimento sustentável; problemas relativos ao uso de biotecnologia, tais como produção de transgênicos, clonagem de órgão; terapia por células-tronco. É importante, por exemplo, que os/as estudantes saibam aplicar, de forma adequada, a teoria da seleção natural para explicar eventos evolutivos como o surgimento de bactérias resistentes a antibióticos, o problema da obesidade em algumas populações humanas ou a diversificação de espécies.

Fonte: Figura retirada da página 597 da 2ª versão da BNCC

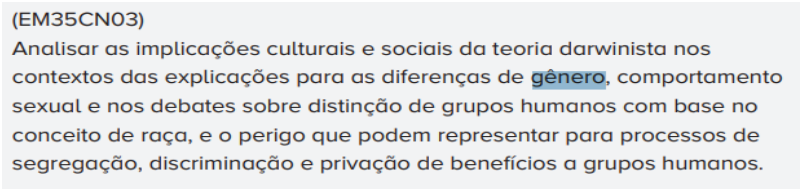
Figura 48



relativas a terapias gênicas e doenças genéticas. Nas questões relacionadas à determinação genética do sexo é importante ponderar a diversidade presente em todos os domínios de seres vivos. Porém, é importante também o destaque para a espécie humana, mostrando que as ideias sobre sexo e gênero também são construção sociais e que a normalidade é um conceito relativo.

Fonte: Figura retirada da página 608 da 2ª versão da BNCC

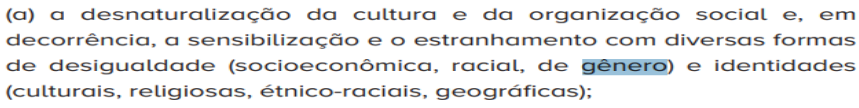
Figura 49



(EM35CN03)
Analisar as implicações culturais e sociais da teoria darwinista nos contextos das explicações para as diferenças de gênero, comportamento sexual e nos debates sobre distinção de grupos humanos com base no conceito de raça, e o perigo que podem representar para processos de segregação, discriminação e privação de benefícios a grupos humanos.

Fonte: Figura retirada da página 625 da 2ª versão da BNCC

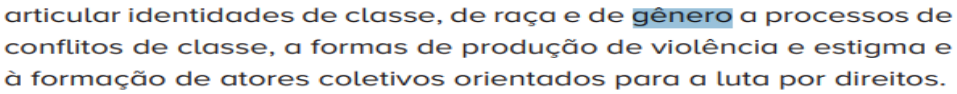
Figura 50



(a) a desnaturalização da cultura e da organização social e, em decorrência, a sensibilização e o estranhamento com diversas formas de desigualdade (socioeconômica, racial, de gênero) e identidades (culturais, religiosas, étnico-raciais, geográficas);

Fonte: Figura retirada da página 628 da 2ª versão da BNCC

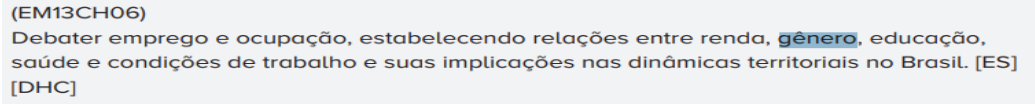
Figura 51



articular identidades de classe, de raça e de gênero a processos de conflitos de classe, a formas de produção de violência e estigma e à formação de atores coletivos orientados para a luta por direitos.

Fonte: Figura retirada da página 634 da 2ª versão da BNCC

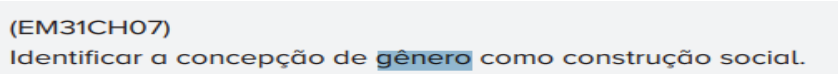
Figura 52



(EM13CH06)
Debater emprego e ocupação, estabelecendo relações entre renda, gênero, educação, saúde e condições de trabalho e suas implicações nas dinâmicas territoriais no Brasil. [ES] [DHC]

Fonte: Figura retirada da página 628 da 2ª versão da BNCC

Figura 53



Fonte: Figura retirada da página 628 da 2ª versão da BNCC

Com o objetivo de evitar equívocos relacionados à palavra "gênero", que apresentou alta ocorrência em todo o filtro na última versão da BNCC, que será discutido a seguir, é importante relembrar que no componente curricular de Língua Portuguesa é realizado o trabalho com textos de diferentes gêneros. Essa ideia é respaldada pelo processamento realizado pelo IRAMUTEQ por meio da Análise de Similitude, na qual foram identificadas associações entre gênero e tipos textuais, assim como outras variações presentes no componente curricular. A seguir, é possível visualizar as ocorrências da palavra "gênero" na versão atual da BNCC, bem como suas correlações.

No quadro a seguir, são apresentadas as ocorrências das palavras do filtro identificadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na versão final de 2017, por meio das estatísticas geradas pelo software IRAMUTEQ:

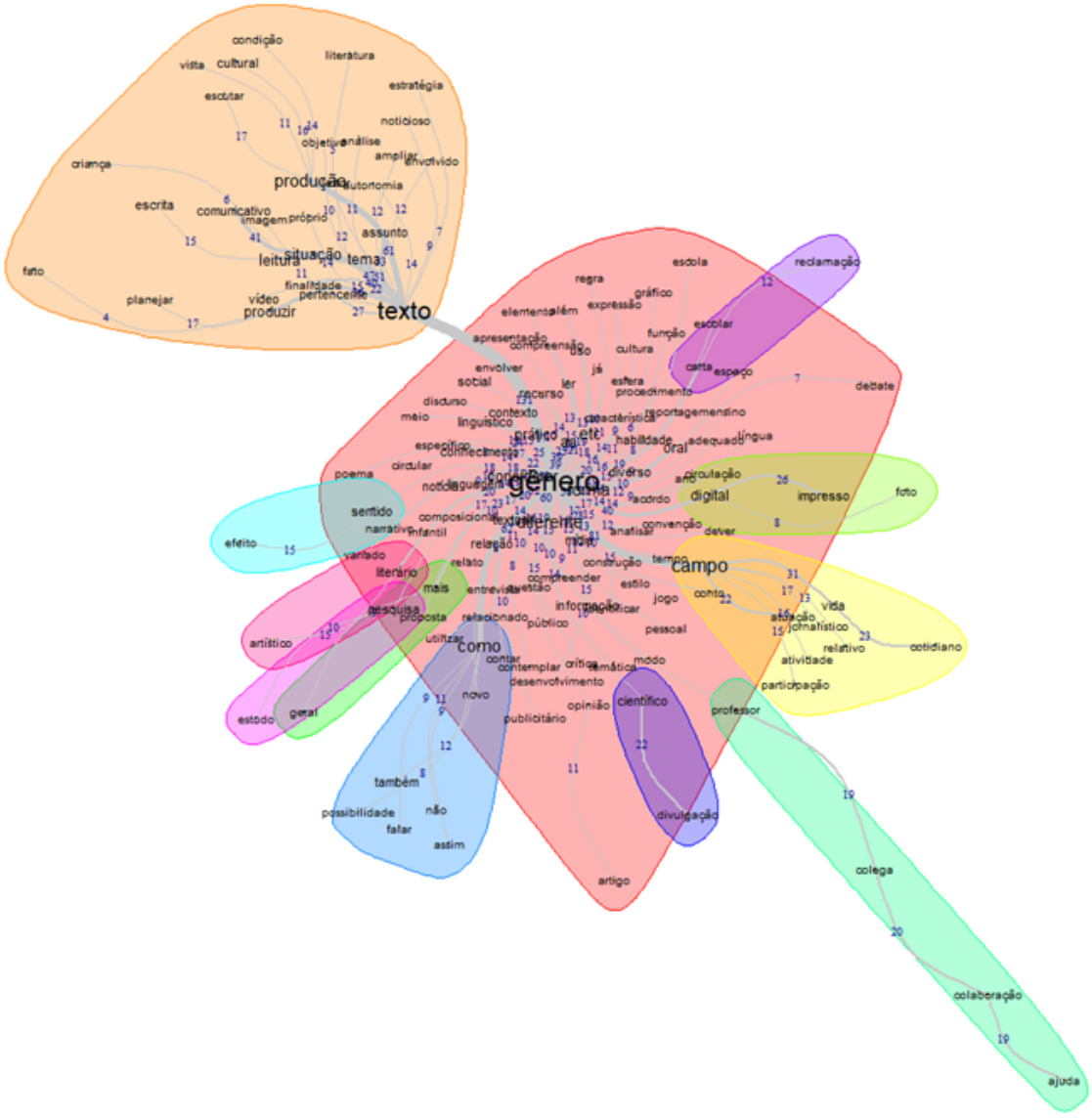
Tabela 04 - Ocorrências de palavras do filtro nas versões da BNCC de 2017

Palavras do filtro	**Ocorrências – Versão vigente - 2017**
Gestão	Documento com 600 páginas - Presidente Michel Temer e teve a gestão de Rossieli Soares da Silva, então Ministro da Educação; Henrique Sartori de Almeida Prado, Secretaria Executivo; Katia Cristina Stocco Smole, Secretaria de Educação Básica. Além disso, contou com a colaboração do Conselho Nacional de Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.
Gênero	50

Feminismo	0
Patriarcado	0
Feminicídio	0
Homofobia	0
Sexualidade	1
Sexualmente	0
Sexual	1
Diversidade	48

Fonte: Repositório da pesquisa do autor.

Figura 54

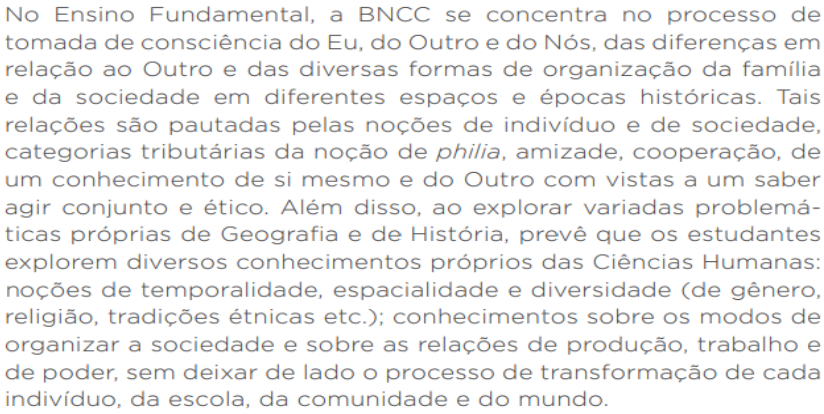


Fonte: Análise de Similitude realizada pelo Software IRAMUTEQ – Versão de 2017 da BNCC

A versão atual da BNCC apresenta uma redução no número de ocorrências da palavra "gênero" em comparação com a primeira versão e segunda versão do documento (2015 e 2016) No entanto, a principal diferença na terceira versão em relação às anteriores reside no sentido atribuído ao termo "gênero" ao longo do documento. O conceito de gênero é abordado nas áreas de Língua Portuguesa, Artes, Língua Inglesa e Geografia, com foco no gênero textual, gênero de discurso,

gênero musical, gênero cartográfico e diversidade de textos. Para evitar a exaustão do espaço, optamos por não apresentar aqui a lista completa das 50 ocorrências, uma vez que não contribuiria para a nossa pesquisa. E para além das quantidades de ocorrências houve a própria diminuição do uso da palavra “gênero” no próprio documento, mesmo quando este tinha um sentido relevante para os componentes curriculares. A única menção de gênero, como marcador social, aparece conforme a figura abaixo:

Figura 55


No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra no processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Tais relações são pautadas pelas noções de indivíduo e de sociedade, categorias tributárias da noção de *philia*, amizade, cooperação, de um conhecimento de si mesmo e do Outro com vistas a um saber agir conjunto e ético. Além disso, ao explorar variadas problemáticas próprias de Geografia e de História, prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas etc.); conhecimentos sobre os modos de organizar a sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo.

Fonte: Figura retirada da página 547 da 3ª versão da BNCC

Ao compararmos com a versão preliminar de 2015 e 2016, podemos observar diferenças na abordagem do gênero, tanto quantitativamente nas ocorrências da palavra "gênero", quanto no uso qualitativo como um marcador social. Além disso, é possível perceber a interligação do gênero com outros marcadores, como classe, raça e sexualidade, nas versões anteriores.

Essa terceira versão apresenta uma falta de menção explícita à temática de gênero e orientação sexual, o que representa um retrocesso em relação às versões anteriores. No entanto, é possível identificar a presença desses temas por meio da análise dos contextos em que surgem as palavras "diferenças e diversidades", como no trecho do documento: "Por esse motivo, a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo somente em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais" (BRASIL, 2018, p.221).

Esse trecho genérico substituiu as afirmações explícitas sobre questões de gênero presentes nas outras duas versões da BNCC e também na história da educação no Brasil, como vimos nos capítulos anteriores. Isso é um fato importante a ser destacado, pois mostra que as duas primeiras versões da BNCC refletiam a importância das discussões sobre gênero e orientação sexual na educação. No entanto, devido a pressões externas e conflitos ideológicos, esses temas foram retirados do documento em um curto espaço de tempo, deixando muitas pessoas envolvidas no processo surpresas e desapontadas. Isso evidencia a influência de interesses políticos e ideológicos no processo de elaboração de políticas educacionais, o que pode comprometer a construção de uma educação mais inclusiva e igualitária.

Assim, mesmo com o termo "gênero" sendo utilizado 50 vezes na Base Nacional Comum Curricular, e aqui somente com o recorte de 3 anos da educação básica (ensino médio), ele foi banido quando relacionado à orientação sexual e, em nenhuma das ocorrências, está relacionado com as questões de diversidade. É importante ressaltar ainda a ausência do termo "gênero" no componente curricular de Ciências da Natureza, uma área que aborda diretamente questões biológicas, sexuais e transformações corporais.

Após a análise das três versões da BNCC, observamos a exclusão do conceito de gênero relacionado às questões de orientação sexual, como uma característica da diversidade presente na sociedade. As discussões em torno desse conceito não são novas, mas são importantes devido às diversas definições que o termo pode apresentar semanticamente. A busca constatou que, além de contemplar as questões de masculino e feminino, o termo gênero possui outros significados presentes nas relações sociais, que merecem ser discutidos.

Além disso, a exclusão das temáticas de gênero da BNCC pode gerar uma lacuna no ensino de valores relacionados à diversidade e ao respeito às diferenças, o que pode aumentar ainda mais o preconceito e a discriminação. A falta de discussões sobre esses temas na escola também pode dificultar o acolhimento e inclusão de alunos LGBT+ e de suas famílias, que muitas vezes enfrentam discriminação e violência dentro e fora da escola.

A retirada das discussões de gênero da BNCC pode acarretar diversas consequências negativas, como a manutenção do patriarcado e da cultura machista, homofobia, transfobia etc. E a inclusão dessas noções de gênero no documento é

importante para promover o respeito e a tolerância às diferenças, de forma a criar uma sociedade mais justa e inclusiva para todos. Além disso, as escolas têm a responsabilidade de formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de lidar com as questões da diversidade em todas as suas formas. A exclusão desses temas do currículo escolar pode ter graves consequências, como o aumento da intolerância e da violência, além de impedir a formação de uma sociedade mais inclusiva e justa para todos.

Conforme Butler (1990) argumenta, gênero é uma construção social e cultural, indo além das categorias binárias de masculino e feminino. Segundo ela, as normas de gênero são performativas e moldam a maneira como nos identificamos e nos relacionamos com o mundo. A exclusão do tema de gênero na BNCC limita a compreensão da complexidade e diversidade das identidades de gênero, reforçando estereótipos e dificultando a desconstrução de padrões tradicionais de masculinidade e feminilidade, além de invisibilizar as questões de desigualdade de gênero, dificultando a conscientização e a luta por igualdade e empoderamento das mulheres na sociedade.

Scott (1995), ressalta a importância de se considerar o gênero como uma categoria de análise para compreender as relações de poder e as desigualdades sociais. A ausência do termo "gênero" na BNCC pode limitar a reflexão crítica sobre as estruturas de poder presentes na sociedade e dificultar a promoção da equidade de gênero nas escolas e assim invisibilizar as questões de desigualdade de gênero, dificultando a conscientização e a luta por igualdade e empoderamento das mulheres na sociedade.

De fato, os documentos curriculares devem ser revisados periodicamente para se adequarem às mudanças sociais e às novas necessidades da educação. No caso da BNCC, a retirada das discussões de gênero e orientação sexual pode ser vista como um retrocesso. Além disso, o tratamento dessas questões pode contribuir para a formação de indivíduos mais tolerantes e respeitosos em relação às diferenças. Portanto, é importante que a sociedade civil e os educadores continuem lutando por uma educação que aborde todas as questões relevantes para a formação integral dos estudantes.

6.2 ANÁLISE DE RAÇA

A outra parte deste estudo consiste em uma análise e discussão sobre as concepções de preconceito, raça e racismo, com foco na abordagem presente no documento da BNCC. Ao processar os dados das diferentes versões da BNCC, é possível perceber a invisibilidade racial. Isso se evidencia pela utilização da palavra "preconceito" em vez de "racismo", o que sugere que o racismo é apenas um problema individual, baseado em preconceitos pessoais, e não uma questão estrutural enraizada nas instituições e nas relações sociais.

Esse movimento de modificação conceitual pode ser observado ao analisarmos as três versões do documento da BNCC. A tabela a seguir apresenta as ocorrências de palavras relacionadas ao racismo e ao preconceito na primeira versão do documento:

Tabela 05 - Ocorrências de palavras do filtro nas versões da BNCC de 2015

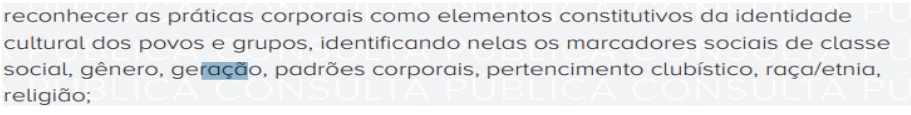
Palavras do filtro	**Ocorrências – 1ª versão em 2015**
	Documento com 304 páginas – Presidenta Dilma Rousseff e teve gestão de Renato Janine Ribeiro, Ministro da educação; Manuel Palacios da Cunha e Melo, Secretário da Educação Básica. Além disso, contou com a colaboração do Conselho Nacional de Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.
Preconceito	13
Raça	7
Racial	6

Raciais	6
Racismo	3
Étnico	12
Gênero e Raça	0
Raça e Gênero	0
Negro	8
Quilombos	2
Quilombola	1
Cotas	0

Fonte: Repositório da pesquisa do autor.

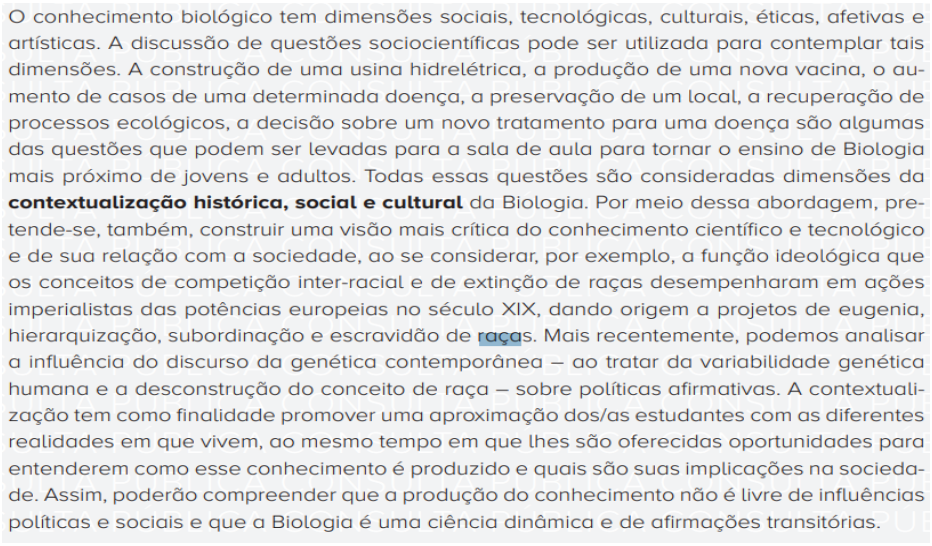
Abaixo compartilhamos os contextos em que foram inseridas as palavras “raça” na primeira versão do documento onde seu uso é utilizado como um marcador social da diferença.

Figura 56



Fonte: Figura retirada da página 98 da 1ª versão da BNCC

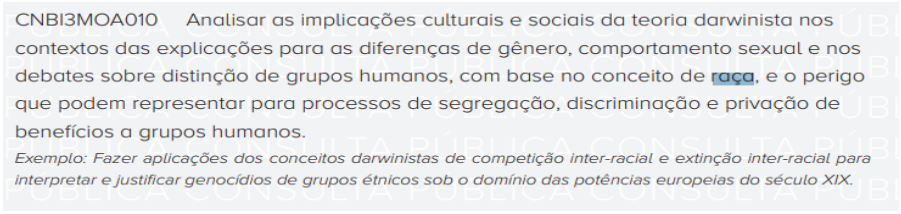
Figura 57



O conhecimento biológico tem dimensões sociais, tecnológicas, culturais, éticas, afetivas e artísticas. A discussão de questões sociocientíficas pode ser utilizada para contemplar tais dimensões. A construção de uma usina hidrelétrica, a produção de uma nova vacina, o aumento de casos de uma determinada doença, a preservação de um local, a recuperação de processos ecológicos, a decisão sobre um novo tratamento para uma doença são algumas das questões que podem ser levadas para a sala de aula para tornar o ensino de Biologia mais próximo de jovens e adultos. Todas essas questões são consideradas dimensões da **contextualização histórica, social e cultural** da Biologia. Por meio dessa abordagem, pretende-se, também, construir uma visão mais crítica do conhecimento científico e tecnológico e de sua relação com a sociedade, ao se considerar, por exemplo, a função ideológica que os conceitos de competição inter-racial e de extinção de raças desempenharam em ações imperialistas das potências europeias no século XIX, dando origem a projetos de eugenia, hierarquização, subordinação e escravidão de raças. Mais recentemente, podemos analisar a influência do discurso da genética contemporânea – ao tratar da variabilidade genética humana e a desconstrução do conceito de raça – sobre políticas afirmativas. A contextualização tem como finalidade promover uma aproximação dos/as estudantes com as diferentes realidades em que vivem, ao mesmo tempo em que lhes são oferecidas oportunidades para entenderem como esse conhecimento é produzido e quais são suas implicações na sociedade. Assim, poderão compreender que a produção do conhecimento não é livre de influências políticas e sociais e que a Biologia é uma ciência dinâmica e de afirmações transitórias.

Fonte: Figura retirada da página 188 da 1ª versão da BNCC

Figura 58

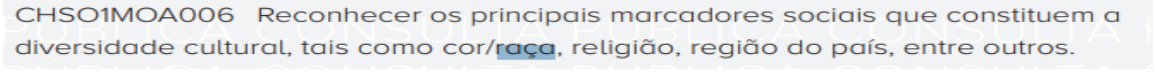


CNBI3MOA010 Analisar as implicações culturais e sociais da teoria darwinista nos contextos das explicações para as diferenças de gênero, comportamento sexual e nos debates sobre distinção de grupos humanos, com base no conceito de raça, e o perigo que podem representar para processos de segregação, discriminação e privação de benefícios a grupos humanos.

Exemplo: Fazer aplicações dos conceitos darwinistas de competição inter-racial e extinção inter-racial para interpretar e justificar genocídios de grupos étnicos sob o domínio das potências europeias do século XIX.

Fonte: Figura retirada da página 202 da 1ª versão da BNCC

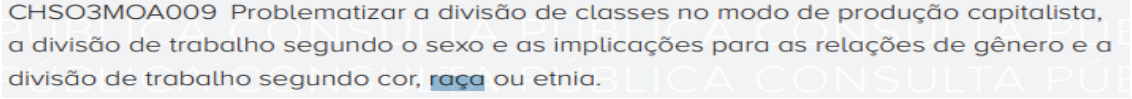
Figura 59



CHSO1MOA006 Reconhecer os principais marcadores sociais que constituem a diversidade cultural, tais como cor/raça, religião, região do país, entre outros.

Fonte: Figura retirada da página 299 da 1ª versão da BNCC

Figura 60



CHSO3MOA009 Problematizar a divisão de classes no modo de produção capitalista, a divisão de trabalho segundo o sexo e as implicações para as relações de gênero e a divisão de trabalho segundo cor, raça ou etnia.

Fonte: Figura retirada da página 301 da 1ª versão da BNCC

Na primeira versão da BNCC, quando é mencionado o termo "preconceito", o enfoque é desnaturalizar preconceitos e estereótipos, e promover a convivência

respeitosa com o outro na coletividade. Na disciplina de Sociologia, são destacadas como importantes para o Ensino Médio, com o objetivo de compartilhar teorias e conceitos, e praticar a leitura crítica do senso comum, da intolerância, dos preconceitos, dos estereótipos e dos estigmas.

A abordagem da desnaturalização dos preconceitos e estereótipos é fundamentada por teóricos como Stuart Hall, que defende a importância de questionar a naturalização das diferenças culturais, uma vez que elas são construídas socialmente. De acordo com Hall (2003), a questão não reside na existência das diferenças culturais, mas em como elas são formadas, como são retratadas e como adquirem significado no mundo social. Portanto, é fundamental que o ensino proporcione aos estudantes a oportunidade de refletir sobre as diferentes formas de construção social das diferenças, a fim de combater os preconceitos e estereótipos que permeiam as relações sociais.

A concepção de preconceito presente nos trechos extraídos está relacionada à ideia de discriminação, intolerância e estereótipos em relação a diferentes grupos sociais. Há uma preocupação em identificar situações de injustiça e preconceito em diferentes contextos, como nas práticas esportivas, na variação linguística e no diálogo inter-religioso e intercultural. Além disso, a Sociologia, Antropologia e Ciência Política são mencionadas como disciplinas importantes para o Ensino Médio, com o objetivo de compartilhar teorias e conceitos, e praticar a leitura crítica do senso comum, da intolerância, dos preconceitos, dos estereótipos e dos estigmas.

Quando analisamos as menções à palavra "racismo" na primeira versão do documento, é evidente que o racismo é mencionado como um dos temas pelos quais os estudantes devem estar informados para tomarem decisões sobre questões do mundo contemporâneo. É recomendado que os professores valorizem os debates atuais sobre identidades juvenis, movimentos sociais em defesa dos direitos das minorias e diversas formas de violência, incluindo violência contra as mulheres, racismo e homofobia, entre outras. Portanto, o texto reconhece a existência do racismo e a necessidade de abordá-lo no ensino de biologia e na educação em geral, como uma forma de combater o preconceito e a discriminação. Na tabela abaixo, podemos identificar os contextos em que a palavra “racismo” é mencionada:

Tabela 06 - Fragmentos da versão de 2015 da BNCC com a palavra racismo

1ª ocorrência - Página 187	O trabalho com o componente curricular Biologia, no Ensino Médio, tem se realizado também pela ampliação das interfaces entre essa ciência, os processos e os produtos tecnológicos e as questões de âmbito social e caráter político, ético e moral. Pode-se dizer que o jovem não pode prescindir do conhecimento conceitual em Biologia para estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia; gravidez e aborto; problemas socioambientais relativos à preservação da biodiversidade e estratégias para desenvolvimento sustentável; problemas relativos ao uso de biotecnologia, tais como produção de transgênicos, clonagem de órgão; terapia por células-tronco [...]
2 ocorrência - Página 263	Compreender e posicionar-se em relação aos racismos, preconceitos e discriminações referentes às pluralidades nas Américas nos séculos XIX, XX e XXI.
3 ocorrência - Página 298	Como orientação pedagógica, recomenda-se que 0/a professor/a valorize os debates atuais sobre identidades juvenis, movimentos sociais por direitos de minorias e diferentes formas de violências como a violência contra a mulher, o racismo e a homofobia, entre outras. Preferencialmente, deve-se partir da realidade vivenciada pelos/as estudantes.

Fonte: Repositório da pesquisa do autor.

No que se refere à abordagem do racismo, é importante destacar a teoria crítica da raça, que busca compreender as relações de poder e dominação presentes nas relações raciais. De acordo com essa teoria, o racismo não é apenas um fenômeno individual, mas sim um sistema de dominação que se manifesta nas estruturas sociais, culturais e políticas. Conforme afirma Almeida (2019), o racismo não se trata apenas de um problema de preconceito e discriminação individual, mas sim uma questão de poder e dominação social que se manifesta nas estruturas sociais e culturais. Nesse sentido, é fundamental que o ensino aborde o racismo como um fenômeno complexo e estrutural, a fim de contribuir para a formação de cidadãos conscientes e críticos em relação às relações raciais.

Em linhas gerais, já na primeira versão da BNCC, reconhece-se a importância de combater preconceitos e estereótipos, bem como abordar questões como o racismo no ensino. É fundamental que os estudantes tenham a oportunidade de refletir criticamente sobre as diferenças culturais e as relações de poder presentes

nas relações sociais. Ao promover uma educação que valoriza a diversidade e a convivência respeitosa com o outro, a BNCC nessa versão contribui para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de agir de forma responsável e transformadora na sociedade.

Na segunda versão do documento da BNCC, é possível observar uma ampliação dos conceitos relacionados ao racismo e ao preconceito, estabelecendo conexões com outros marcadores sociais. Abaixo, apresenta-se uma tabela com as ocorrências de palavras associadas ao racismo e ao preconceito na segunda versão do documento.

Tabela 07 - Ocorrências de palavras do filtro nas versões da BNCC de 2016

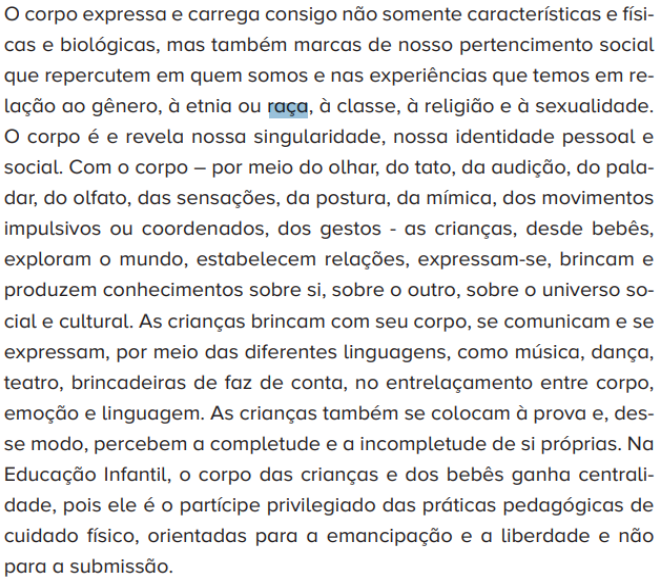
Palavras do filtro	**Ocorrências – 2ª versão em 2016**
	Documento com 652 páginas – Presidenta Dilma Rousseff e teve gestão de Aloizio Mercadante, Ministro da Educação; Luiz Cláudio Costa, Secretário Executivo; Manuel Palacios da Cunha e Melo. Além disso, contou com a colaboração do Conselho Nacional de Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.
Preconceito	23
Raça	13
Racial	5
Raciais	11
Racismo	2

Étnico	30
Gênero e Raça	0
Raça e Gênero	0
Negro	6
Quilombos	1
Quilombola	6
Cotas	0

Fonte: Repositório da pesquisa do autor.

Abaixo compartilhamos os 9 contextos em que foram inseridas as palavras “raça” na segunda versão do documento onde seu uso é utilizado como um marcador social da diferença.

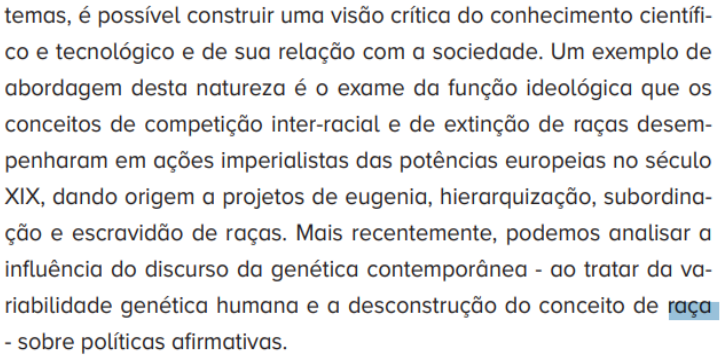
Figura 61



O corpo expressa e carrega consigo não somente características e físicas e biológicas, mas também marcas de nosso pertencimento social que repercutem em quem somos e nas experiências que temos em relação ao gênero, à etnia ou raça, à classe, à religião e à sexualidade. O corpo é e revela nossa singularidade, nossa identidade pessoal e social. Com o corpo – por meio do olhar, do tato, da audição, do paladar, do olfato, das sensações, da postura, da mímica, dos movimentos impulsivos ou coordenados, dos gestos - as crianças, desde bebês, exploram o mundo, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural. As crianças brincam com seu corpo, se comunicam e se expressam, por meio das diferentes linguagens, como música, dança, teatro, brincadeiras de faz de conta, no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças também se colocam à prova e, desse modo, percebem a completude e a incompletude de si próprias. Na Educação Infantil, o corpo das crianças e dos bebês ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade e não para a submissão.

Fonte: Figura retirada da página 70 da 2ª versão da BNCC

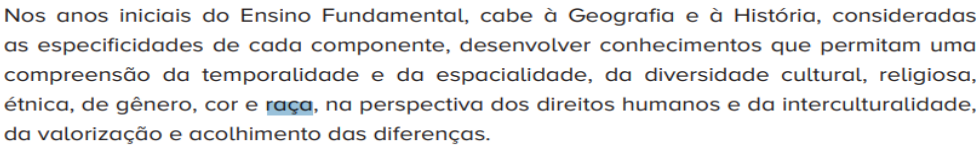
Figura 62



temas, é possível construir uma visão crítica do conhecimento científico e tecnológico e de sua relação com a sociedade. Um exemplo de abordagem desta natureza é o exame da função ideológica que os conceitos de competição inter-racial e de extinção de raças desempenharam em ações imperialistas das potências europeias no século XIX, dando origem a projetos de eugenia, hierarquização, subordinação e escravidão de raças. Mais recentemente, podemos analisar a influência do discurso da genética contemporânea - ao tratar da variabilidade genética humana e a desconstrução do conceito de raça - sobre políticas afirmativas.

Fonte: Figura retirada da página 151 da 2ª versão da BNCC

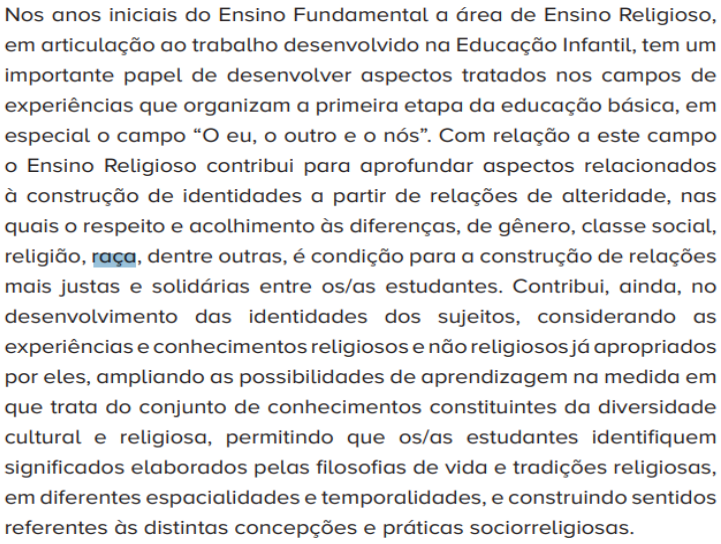
Figura 63



Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cabe à Geografia e à História, consideradas as especificidades de cada componente, desenvolver conhecimentos que permitam uma compreensão da temporalidade e da espacialidade, da diversidade cultural, religiosa, étnica, de gênero, cor e raça, na perspectiva dos direitos humanos e da interculturalidade, da valorização e acolhimento das diferenças.

Fonte: Figura retirada da página 296 da 2ª versão da BNCC

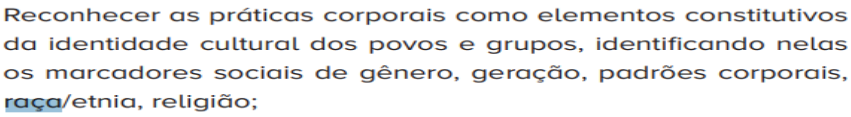
Figura 64



Nos anos iniciais do Ensino Fundamental a área de Ensino Religioso, em articulação ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil, tem um importante papel de desenvolver aspectos tratados nos campos de experiências que organizam a primeira etapa da educação básica, em especial o campo "O eu, o outro e o nós". Com relação a este campo o Ensino Religioso contribui para aprofundar aspectos relacionados à construção de identidades a partir de relações de alteridade, nas quais o respeito e acolhimento às diferenças, de gênero, classe social, religião, raça, dentre outras, é condição para a construção de relações mais justas e solidárias entre os/as estudantes. Contribui, ainda, no desenvolvimento das identidades dos sujeitos, considerando as experiências e conhecimentos religiosos e não religiosos já apropriados por eles, ampliando as possibilidades de aprendizagem na medida em que trata do conjunto de conhecimentos constituintes da diversidade cultural e religiosa, permitindo que os/as estudantes identifiquem significados elaborados pelas filosofias de vida e tradições religiosas, em diferentes espacialidades e temporalidades, e construindo sentidos referentes às distintas concepções e práticas sociorreligiosas.

Fonte: Figura retirada da página 316 da 2ª versão da BNCC

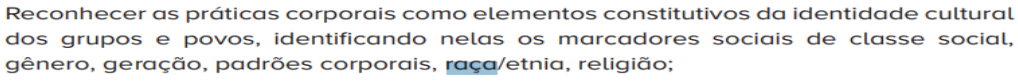
Figura 65



Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, identificando nelas os marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, raça/etnia, religião;

Fonte: Figura retirada da página 383 da 2ª versão da BNCC

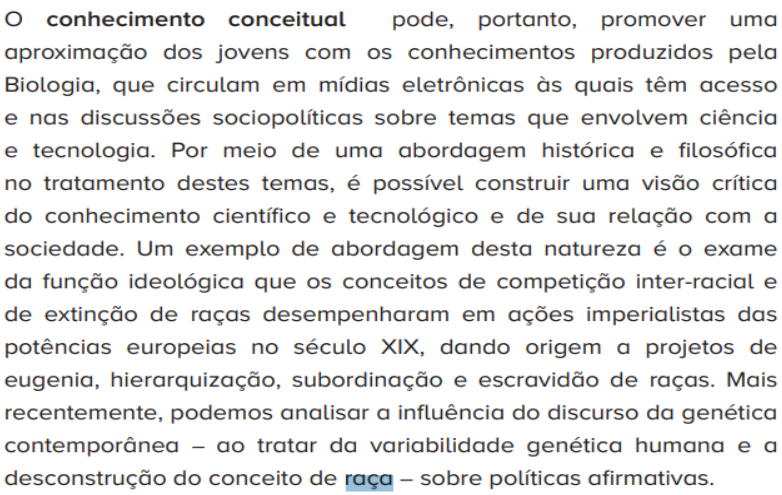
Figura 66



Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos grupos e povos, identificando nelas os marcadores sociais de classe social, gênero, geração, padrões corporais, raça/etnia, religião;

Fonte: Figura retirada da página 526 da 2ª versão da BNCC

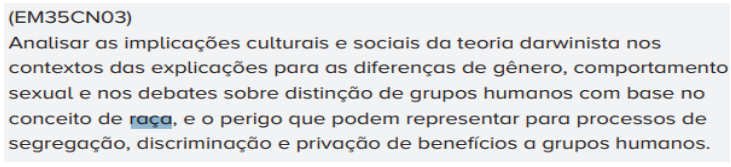
Figura 67



O **conhecimento conceitual** pode, portanto, promover uma aproximação dos jovens com os conhecimentos produzidos pela Biologia, que circulam em mídias eletrônicas às quais têm acesso e nas discussões sociopolíticas sobre temas que envolvem ciência e tecnologia. Por meio de uma abordagem histórica e filosófica no tratamento destes temas, é possível construir uma visão crítica do conhecimento científico e tecnológico e de sua relação com a sociedade. Um exemplo de abordagem desta natureza é o exame da função ideológica que os conceitos de competição inter-racial e de extinção de raças desempenharam em ações imperialistas das potências europeias no século XIX, dando origem a projetos de eugenia, hierarquização, subordinação e escravidão de raças. Mais recentemente, podemos analisar a influência do discurso da genética contemporânea – ao tratar da variabilidade genética humana e a desconstrução do conceito de raça – sobre políticas afirmativas.

Fonte: Figura retirada da página 598 da 2ª versão da BNCC

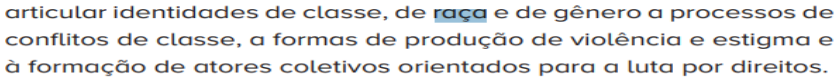
Figura 68



(EM35CN03)
Analisar as implicações culturais e sociais da teoria darwinista nos contextos das explicações para as diferenças de gênero, comportamento sexual e nos debates sobre distinção de grupos humanos com base no conceito de raça, e o perigo que podem representar para processos de segregação, discriminação e privação de benefícios a grupos humanos.

Fonte: Figura retirada da página 625 da 2ª versão da BNCC

Figura 69



articular identidades de classe, de raça e de gênero a processos de conflitos de classe, a formas de produção de violência e estigma e à formação de atores coletivos orientados para a luta por direitos.

Fonte: Figura retirada da página 634 da 2ª versão da BNCC

Na segunda versão da BNCC, quando é mencionada a palavra "preconceito", destaca-se a importância de cultivar uma visão plural do mundo e combater o preconceito e as discriminações culturais, de gênero, étnico-raciais e de classe social. A variação linguística também é abordada como um fenômeno que constitui a linguagem, sendo crucial reconhecer as relações de poder e as formas de dominação e preconceito presentes na e através da linguagem.

Um teórico que concorda com essa ampliação de ideias presente na segunda versão do documento é Hall (2003), que enfatiza a importância de compreender o

preconceito como uma questão de poder e dominação, reconhecendo que as identidades são construídas social e historicamente. Ele defende a necessidade de combater a discriminação e a exclusão social por meio da valorização da diversidade cultural e da promoção de políticas de igualdade e justiça social. Além disso, Hall reconhece a importância da variação linguística como uma expressão da diversidade cultural e defende a valorização das diferentes formas de falar e se comunicar como uma maneira de ampliar a inclusão e a participação social.

O entendimento do racismo como linguagem envolve a compreensão de que as formas de expressão, discurso e comunicação desempenham um papel fundamental na perpetuação e na reprodução das estruturas de poder e dominação raciais. Nessa perspectiva, o racismo não é apenas um conjunto de atitudes individuais, mas também um sistema complexo de significados, símbolos e discursos que moldam as relações raciais na sociedade.

Ian Hacking (1999), uma figura proeminente no campo do construcionismo social, argumenta que as categorias raciais são formadas e reforçadas através da linguagem e das classificações sociais. Ele salienta que as classificações sociais não são simples reflexos de realidades já existentes, mas exercem o poder de criar e moldar realidades. Nessa perspectiva, o racismo não é meramente uma atitude individual, mas um fenômeno construído socialmente que se revela através das práticas discursivas.

Outro autor importante que se alinha a Hacking (1999) nessa discussão é Fanon (1952), que aborda a conexão entre linguagem e racismo em sua obra seminal "Pele Negra, Máscaras Brancas". Fanon argumenta que a linguagem é utilizada como um instrumento de opressão e subordinação racial, impondo estereótipos e construindo narrativas que reforçam a inferioridade e desumanização de grupos racializados. Ele declara que o racismo é expresso em discursos, mitos, imagens e práticas sociais, enfatizando a dimensão linguística do racismo.

Hall (1997) traz valiosas reflexões ao destacar a relevância da linguagem na formação das identidades e nas diferenças culturais. Conforme Hall, a linguagem é essencial na criação da identidade e na construção das diferenças culturais, além de ser o principal meio de poder e dominação. Ele salienta que os discursos racistas funcionam através da linguagem, moldando a forma como vemos e interpretamos o mundo ao nosso redor.

Essas perspectivas teóricas destacam a importância de analisar o racismo não apenas como um fenômeno individual, mas também como uma questão estrutural e discursiva. O entendimento do racismo como linguagem nos leva a examinar as formas pelas quais as ideias racistas são transmitidas, reproduzidas e contestadas por meio da linguagem, e como isso influencia as relações raciais e a construção das identidades sociais.

Quando analisamos as citações sobre "racismo" na segunda versão do documento, percebemos que a concepção de racismo está relacionada à necessidade de educação para as relações étnico-raciais, visando eliminar o racismo e o etnocentrismo no ambiente escolar e na sociedade brasileira. A Lei nº 9.394/1996 (LDB) prevê a Educação para as Relações Étnico-Raciais, e as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 determinam o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todo o currículo escolar, com o objetivo de compreender a história e a cultura que caracterizam a formação da população brasileira. Essas iniciativas buscam combater o racismo estrutural presente na sociedade brasileira e promover a valorização da diversidade étnico-cultural do país. Na tabela abaixo, podemos identificar os contextos em que a palavra “racismo” é mencionada:

Tabela 08 - Fragmentos da versão de 2016 da BNCC com a palavra racismo

1ª ocorrência - Página 37	A Educação para as Relações Étnico-Raciais, prevista no art. 26A da Lei nº 9.394/1996 (LDB), objetiva a ampliação de conhecimentos acerca da educação para as relações étnico-raciais e, consequentemente, para a eliminação do racismo e do etnocentrismo no ambiente escolar e na sociedade brasileira. O estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008) é ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras, em todas as etapas da Educação Básica, compreendendo a história e a cultura que caracterizam a formação da população brasileira.
2ª ocorrência - Página 150	A inserção da Biologia como componente curricular nessa etapa tem se dado, também, pela ampliação das interfaces entre essa ciência, processos e produtos tecnológicos e questões de âmbito social, político, ético e moral. O jovem não pode prescindir do conhecimento conceitual em Biologia para estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia; gravidez e aborto; problemas socioambientais relativos à preservação da biodiversidade e estratégias para desenvolvimento sustentável; problemas relativos

	ao uso de biotecnologia, tais como produção de transgênicos, clonagem de órgão; terapia por células-tronco [...]
3ª ocorrência - Página 597	A inserção da Biologia como componente curricular nessa etapa tem se dado também pela ampliação das interfaces entre essa ciência, processos e produtos tecnológicos e questões de âmbito social, político, ético e moral. O jovem não pode prescindir do conhecimento conceitual em Biologia para estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia; gravidez e aborto; problemas socioambientais relativos à preservação da biodiversidade e estratégias para desenvolvimento sustentável; problemas relativos ao uso de biotecnologia, tais como produção de transgênicos, clonagem de órgão; terapia por células-tronco[...]

Fonte: Repositório da pesquisa do autor.

Ao citar o "racismo" na segunda versão, destaca-se a importância da aprendizagem e do desenvolvimento, considerando aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos. Nesse sentido, são definidos alguns direitos fundamentais à aprendizagem e ao desenvolvimento com os quais o trabalho realizado em todas as etapas da Educação Básica deve se comprometer, incluindo o respeito e o acolhimento à diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação.

Um teórico que concorda com essa ideia é Paulo Freire (1970), que defende a educação como um processo libertador que deve levar em conta as experiências e realidades dos estudantes, promovendo o diálogo e a reflexão crítica sobre a sociedade e as relações de poder. Ele enfatiza a importância de uma educação que respeite a diversidade cultural e esteja comprometida com a luta contra todas as formas de discriminação, incluindo o racismo. Para Freire, a educação deve contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, reconhecendo e valorizando a pluralidade e a diferença como elementos constitutivos de nossa identidade coletiva.

Além disso, ao abordar o "racismo", destaca-se que o trabalho pedagógico deve incluir o cultivo de uma visão plural de mundo e um olhar que respeite as diferenças entre as pessoas e entre os contextos ou culturas. Para isso, é necessário combater o preconceito e as discriminações culturais, étnico-raciais e de classe social.

A referência à importância da visão plural de mundo e da luta contra o preconceito na segunda versão da BNCC está em consonância com as teorias da educação. Segundo Silva (1999), a valorização da diversidade é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

De acordo com Freire (1970), a educação é um instrumento de transformação social e deve ter como base o diálogo e a conscientização crítica dos indivíduos sobre a realidade em que estão inseridos. Portanto, ao manter e enfatizar o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todo o currículo escolar, a BNCC busca fomentar o conhecimento e a reflexão sobre a diversidade étnico-cultural do país, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa forma, o compromisso com o respeito à diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, e a reafirmação do racismo como um problema estrutural, reforçam a importância da educação na formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade. Como afirma Delors (1999), a educação deve ter como objetivo formar indivíduos capazes de lidar com as complexidades do mundo contemporâneo e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

Na terceira versão (e final) da BNCC, é possível notar uma mudança significativa nas concepções de racismo, em particular. No documento referente ao ensino médio, a palavra "racismo" é mencionada apenas uma vez, conforme pode ser observado na tabela abaixo.

Tabela 09 - Ocorrências de palavras do filtro nas versões da BNCC de 2017

Palavras do filtro	**Ocorrências – Versão vigente - 2017**

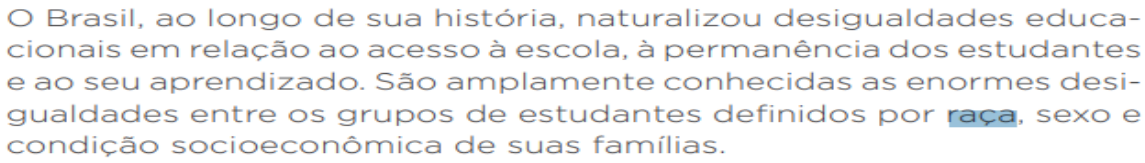
	Documento com 600 páginas - Presidente Michel Temer e teve a gestão de Rossieli Soares da Silva, então Ministro da Educação; Henrique Sartori de Almeida Prado, Secretaria Executivo; Katia Cristina Stocco Smole, Secretaria de Educação Básica. Além disso, contou com a colaboração do Conselho Nacional de Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.
Preconceito	18
Raça	1
Racial	0
Raciais	4
Racismo	1
Étnico	5
Gênero e Raça	0
Raça e Gênero	0
Negro	0
Quilombos	1

Quilombola	1
Cotas	0

Fonte: Repositório da pesquisa do autor.

Abaixo compartilhamos único contexto em que foi inserida a palavras “raça” na última versão do documento onde seu uso é utilizado como um marcador social da diferença.

Figura 70


O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Fonte: Figura retirada da página 15 da 3ª versão da BNCC

Na versão final da BNCC, ao mencionar "preconceito", são apresentados trechos que evidenciam a discriminação e intolerância em relação às diferenças entre indivíduos e grupos sociais, como gênero, orientação sexual, raça, cultura, habilidades e ideias. A BNCC enfatiza a importância da educação integral, que abrange o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões: intelectual, afetiva, social e física. Ela promove o acolhimento, o respeito e a valorização da diversidade. Para isso, é fundamental combater preconceitos de qualquer natureza, e a escola deve ser um espaço inclusivo e democrático, livre de discriminação e preconceito. Além disso, os alunos devem aprender a analisar os discursos presentes na mídia, identificando diferentes visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias. Eles devem exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, respeitando as diferenças e combatendo os preconceitos em todas as práticas sociais de linguagem.

Em relação à palavra "racismo", a versão final do documento não apresenta um sentido específico de racismo relacionado aos conhecimentos mobilizados para o desenvolvimento da competência específica mencionada. No entanto, é importante

observar que a menção a conceitos como "darwinismo social, eugenia e racismo" pode ser interpretada como uma crítica e um alerta sobre o uso indevido e perigoso de conceitos biológicos em teorias racistas e discriminatórias. Essa abordagem ressalta a importância de compreender a história das ideias racistas e eugenistas, e como essas ideias foram utilizadas para justificar a discriminação e a opressão de grupos étnicos e raciais ao longo da história, sem levar em consideração os aspectos sociais e estruturais desse fenômeno.

A única menção a racismo no documento em sua terceira versão acontece ao descrever uma “competência específica” do componente curricular de ciências das natureza e suas tecnologias, sendo menção esta citada abaixo:

> Além disso, para o desenvolvimento dessa competência específica podem ser mobilizados conhecimentos relacionados a: aplicação da tecnologia do DNA recombinante; identificação por DNA; emprego de células-tronco; produção de armamentos nucleares; desenvolvimento e aprimoramento de tecnologias de obtenção de energia elétrica; estrutura e propriedades de compostos orgânicos; agroquímicos; controle biológico de pragas; conservantes alimentícios; mineração; herança biológica; darwinismo social, eugenia e racismo; mecânica newtoniana; equipamentos de segurança (BRASIL, 2018, p. 120).

De acordo com Davis (1981), o racismo vai além das atitudes individuais, manifestando-se como um sistema de opressão que engloba exploração econômica, privação de direitos e violência institucionalizada. Davis ressalta a importância de não se deter apenas nas superficialidades das atitudes, mas sim compreender as estruturas sociais e políticas que perpetuam a desigualdade racial. Da mesma forma, Hall (1992) argumenta que o racismo não pode ser reduzido a meras crenças ou atitudes pessoais, sendo antes um sistema de representação cultural que molda a nossa percepção do "outro" e estabelece relações de poder. Para enfrentar efetivamente o racismo, Hall enfatiza a necessidade de investigar suas raízes históricas, analisar suas expressões simbólicas e desmantelar as estruturas sociais que o sustentam.

A menção aos conceitos de "darwinismo social, eugenia e racismo" na versão final da BNCC pode ser considerada insuficiente para abordar a complexidade e a gravidade do racismo estrutural presente na sociedade brasileira. É crucial compreender que o racismo vai além de meras ideias pseudocientíficas ou ações

discriminatórias individuais, sendo um sistema social e histórico que permeia todas as instituições e relações sociais no país.

Uma crítica que pode ser levantada em relação à abordagem do racismo na versão final da BNCC é a falta de uma discussão mais abrangente sobre o racismo estrutural existente na sociedade brasileira e seu impacto nas esferas sociais, políticas e econômicas do país. Além disso, a menção aos conceitos de "darwinismo social, eugenia e racismo" pode ser considerada insuficiente, pois não oferece uma compreensão aprofundada da natureza complexa e estrutural do racismo.

Estudos como o de Carneiro (2011) , uma das principais teóricas do feminismo negro no Brasil, destacam a importância de políticas que visem à reparação histórica e à promoção da igualdade racial, como a reserva de vagas para negros em universidades e em cargos públicos.

Em seu livro "Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil", Carneiro (2011) discute a necessidade de ações que enfrentem as desigualdades raciais enraizadas na sociedade brasileira. Ela argumenta que políticas de cotas raciais são fundamentais para reverter a exclusão histórica e proporcionar oportunidades mais equitativas para a população negra. Segundo Carneiro, essas medidas não apenas possibilitam o acesso à educação e ao emprego, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, ao desmantelar as estruturas de discriminação racial que perpetuam a desigualdade.

A ausência de um sentido específico de racismo na versão final da BNCC pode ser considerada problemática, pois ao não abordar explicitamente o racismo como um tema a ser tratado na educação, a BNCC pode reforçar a ideia equivocada de que o racismo é um problema do passado ou que já foi superado na sociedade brasileira e este problema deixar de ser trabalhado em sala de aula.

De acordo com a teoria do construcionismo social, a linguagem possui uma propriedade performativa, o que significa que ela não apenas descreve a realidade, mas também a constrói e a mantém. Como afirmou o teórico Austin (1962, p.29): "Dizer algo é fazer algo".

Assim, ao deixar de usar a concepção de racismo como um elemento social e estrutural na BNCC, a linguagem utilizada no documento pode estar contribuindo para um apagamento da realidade do racismo e para a manutenção da desigualdade racial na sociedade brasileira.

Segundo o teórico do construcionismo social Kenneth Gergen, a realidade não é algo meramente existente, mas é algo que é edificado em conexão com as práticas linguísticas e sociais (GERGEN, 1999). Em outras palavras, a maneira como a BNCC utiliza a linguagem para abordar a questão do racismo pode influenciar na forma como este é percebido e gerenciado socialmente.

Logo, é necessário que a BNCC leve em conta a importância do uso da linguagem na construção da realidade e reconheça o papel do racismo estrutural na manutenção das desigualdades raciais na sociedade brasileira. O racismo é algo que já existe no nosso cotidiano e ele precisa ser nomeado (CARNEIRO, 2011).

Diversos estudos e pesquisas indicam que a educação é uma das principais ferramentas para combater o racismo e promover a justiça social. Por isso, é importante que a BNCC seja revisada para que haja o reconhecimento desse tema na formação dos estudantes e inclua abordagens mais abrangentes e profundas sobre o racismo e suas implicações na sociedade brasileira.

Embora a menção a conceitos como "darwinismo social, eugenia e racismo" na versão final da BNCC seja importante para alertar sobre o uso indevido de conceitos biológicos em teorias racistas, essa abordagem pode ser considerada insuficiente para lidar com a complexidade do racismo estrutural presente na sociedade brasileira. É importante, portanto, que as políticas educacionais busquem levar em conta a discussão sobre o racismo e promover medidas concretas para combater a discriminação e promover a igualdade racial.

A presente análise indica que a BNCC inicialmente reconhecia, nas duas primeiras versões do documento, essa perspectiva, mas essa abordagem foi perdida na versão final, que se concentra apenas no combate ao preconceito em nível individual. Isso reforça a crítica de que a BNCC adota uma abordagem individualista e psicologizante do racismo, em vez de reconhecer sua dimensão estrutural e sistêmica.

É preocupante perceber que a concepção individualizante está presente em diversos aspectos da BNCC, o que pode reforçar ainda mais o mito da democracia racial e a invisibilização das desigualdades estruturais e do racismo na sociedade brasileira. É fundamental que as políticas educacionais tenham uma abordagem mais crítica e estrutural sobre as questões étnico-raciais, reconhecendo a complexidade das desigualdades e injustiças que permeiam nossa sociedade. Isso envolve o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a

conscientização, a reflexão crítica e a ação transformadora em relação às questões raciais e à diversidade cultural brasileira.

Essa abordagem pode ser vista como uma forma de controle social por parte das instituições do Estado, uma vez que as minorias étnico-raciais são assimiladas a uma categoria protegida e tutelada, sem que sejam reconhecidas como sujeitos históricos capazes de agir e transformar suas realidades. Com isso, a BNCC acaba por reforçar a hierarquia social existente, em vez de contribuir para sua superação.

Além disso, a concepção individualista de racismo presente na BNCC acaba contribuindo para a manutenção do racismo como estrutura na sociedade brasileira, ao limitar a compreensão do fenômeno como um problema estrutural e estruturante das relações sociais. É importante lembrar que a luta contra o racismo não pode ser tratada como um tema transversal ou pontual, mas sim como uma questão central em todas as áreas do conhecimento e em todas as etapas da educação.

Isso evidencia a falta de prioridade na agenda da educação brasileira em relação à promoção da igualdade racial e ao combate ao racismo no ensino, o que é preocupante e pode contribuir para a perpetuação de estereótipos e preconceitos raciais na sociedade. A educação desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de identificar e combater as desigualdades sociais, incluindo aquelas de natureza racial. Portanto, é necessário repensar e revisar a abordagem da BNCC em relação às questões étnico-raciais, garantindo a inclusão de conteúdos e práticas que promovam a igualdade e o respeito à diversidade.

A menção ao termo "Educação das Relações Étnico-Raciais" na BNCC refere-se à legislação que torna obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena nas escolas de educação básica por meio da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003)

Essa lei representa um marco importante no reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira. Ao incluir tais conteúdos nos currículos escolares, busca-se superar estereótipos, preconceitos e discriminações historicamente enraizados, promovendo o respeito e a valorização das diferentes culturas e identidades (BRASIL, 2003).

Além disso, a Lei nº 10.639/2003 contribui para a desconstrução de estereótipos negativos e estigmatizantes associados a esses grupos étnico-raciais, fomentando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao promover o

conhecimento e o respeito às diferentes culturas, fortalece-se a identidade e autoestima dos estudantes afrodescendentes e indígenas, além de possibilitar a construção de relações mais igualitárias e respeitosas entre os diferentes grupos étnicos (BRASIL, 2003).

A implementação efetiva da Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas é fundamental para enfrentar o racismo estrutural presente na sociedade brasileira. A partir da conscientização sobre as desigualdades e injustiças históricas, os estudantes são incentivados a se engajar em práticas antirracistas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

É importante ressaltar que a Lei nº 10.639/2003 não se restringe apenas ao ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, mas também abrange a formação de professores e a implementação de políticas educacionais que promovam a igualdade étnico-racial. Dessa forma, ela busca garantir que a temática seja tratada de maneira transversal em todas as disciplinas e etapas de ensino, integrando-a de forma contextualizada e significativa (BRASIL, 2003).

Apesar disso, o documento da BNCC não fornece orientações detalhadas sobre como implementar de forma abrangente e integrada a Educação das Relações Étnico-Raciais, mesmo citando a lei supracitada 3 vezes no documento. No entanto, existem tutoriais e guias disponíveis no site da BNCC, como a cartilha "Temas Contemporâneos Transversais na BNCC", que apresenta o contexto histórico e os fundamentos pedagógicos para auxiliar na aplicação do documento.

Quando a categoria "Educação das Relações Étnico-Raciais" é mencionada na BNCC, refere-se à legislação que exige o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica. Essa temática está relacionada a questões de equidade e ao processo de exclusão enfrentado por grupos socialmente marginalizados, especialmente a população negra, conforme evidenciado pelos dados do IBGE que apontam desigualdades em relação à idade/série, raça e acesso ao ensino superior, entre outros elementos. Em alguns momentos, os afrodescendentes também são tratados como conteúdos curriculares nos componentes de História, Geografia e Ciências Humanas. As categorias "Negro(a)", "Negros(as)" e "Afro-brasileiro-brasileiro" são utilizadas para abordar especificamente os conteúdos trabalhados nos componentes curriculares. É importante ressaltar que, embora o documento reforce a obrigatoriedade dessa discussão, a temática ainda é tratada como um componente curricular isolado.

A abordagem das Relações Étnico-Raciais ainda é vista principalmente como conteúdos que fazem parte do currículo oficial, sem apresentar uma perspectiva mais abrangente sobre a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Durante a campanha eleitoral de 2018, o ex-presidente Jair Bolsonaro fez declarações desastrosas sobre políticas de igualdade racial, afirmando que o racismo no Brasil é raro, o que pode explicar a abordagem invisibilizada no documento em sua versão final em relação à concepção do racismo.

O documento da BNCC não apresenta uma proposta que promova uma formação antirracista. Em vez disso, há uma reprodução de conhecimentos curriculares que abordam estudos africanos, povos indígenas e afro-brasileiros, além de estudos sobre o racismo articulados com a disciplina de Biologia. A proposta de abordar esses temas de forma transversal e integrada em todos os componentes curriculares resulta na responsabilidade dos estados e municípios pela implementação dessas discussões nos currículos.

A BNCC desempenha um papel fundamental na definição curricular das escolas brasileiras, estabelecendo prioridades entre diferentes conhecimentos, visando o desenvolvimento de competências nos estudantes ao final do processo educacional. No entanto, é importante destacar que essa proposta é fundamentada em perspectivas neoliberais e orientada para objetivos produtivos, deixando de levar em conta os conhecimentos voltados para a emancipação humana. Como resultado, a abordagem da BNCC pode contribuir para minimizar a importância das desigualdades existentes em nosso país.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que a BNCC em sua versão final invisibiliza a importância das questões de gênero e raça na educação brasileira, o que pode levar a explicações distorcidas e ao aumento de preconceitos e discriminações nas escolas.

Foi possível chegar a essa conclusão por meio da análise da história da educação brasileira, que revela o progresso gradual na abordagem das questões de gênero e raça, impulsionado pelos movimentos sociais, como o movimento negro e o feminista, além do apoio de governos progressistas na criação de programas, leis e projetos que visam promover essa agenda. No entanto, quando confrontamos

esses avanços com a mais recente versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constatamos um retrocesso significativo na educação do país. Ao não trabalhar no documento a relevância de gênero e da raça como marcadores sociais e ao deixar de abordar questões como o racismo, a homofobia e o machismo, estamos desmantelando um árduo trabalho realizado no passado.

Quando não existe enfoque na importância da educação, em decorrência de uma postura política do Estado, para a promoção da igualdade de gênero, da valorização das diferentes identidades raciais e da conscientização sobre as opressões sofridas por determinados grupos, corremos o risco de reproduzir padrões de exclusão e preconceito.

Além disso, a educação é uma ferramenta poderosa para combater a discriminação e promover a igualdade. Por meio da educação, podemos promover a conscientização sobre questões de gênero, orientação sexual e étnico-raciais, além de incentivar a diversidade e a inclusão. Logo, a BNCC precisa incluir discussões mais amplas sobre esses temas, a fim de evitar que os estudantes sejam colocados em situações de indiferença em relação aos outros.

Destaca-se que a inclusão desses temas não tem o objetivo de ensinar as crianças a serem homossexuais ou transexuais ou mesmo hierarquizar “raças”, mas sim de promover o respeito e a tolerância às diferenças, criando uma sociedade mais inclusiva e igualitária para todos.

Ao longo de minha vida, deparei-me com a negação de meu direito de conhecer e compreender minha própria identidade. Somente após sair da faculdade e ter acesso a um livro do Paulo Freire, despertei para minha negritude e para a existência do racismo estrutural e da desigualdade de gênero. Esse cenário ressaltou a urgência de promover a educação inclusiva, que valorize as diversidades e enfrente os problemas sérios que nossa sociedade ainda enfrenta, como a homofobia, o racismo, o feminicídio e outras formas de desigualdade.

É imprescindível reconhecer o poder performativo dos documentos que moldam políticas educacionais. Não se trata apenas de comparar governos, mas de compreender que podemos construir um mundo melhor e mais justo, onde as crianças e adolescentes recebam desde cedo uma educação que celebre a diversidade, a história e a identidade sem preconceitos enraizados. O currículo escolar é um direito do estudante e deve garantir o conhecimento sobre sua própria origem e contexto.

Portanto, a promoção de uma educação inclusiva, que abarque as questões de gênero e raça, é fundamental para quebrar o ciclo de resignação dos estudantes negros e negras, bem como da sociedade como um todo. Somente através do ensino pautado na valorização da diversidade e do respeito aos direitos garantidos por lei, poderemos avançar rumo a um futuro mais igualitário e harmonioso.

Que esta pesquisa possa ser uma voz em prol da mudança, inspirando ações e políticas que conduzam a uma sociedade onde a compreensão de nossa identidade seja um direito inalienável e onde todos possam contribuir para a construção de um mundo mais acolhedor e empático, livre de preconceitos e repleto de oportunidades para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. MATTOS, H. **Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana"**: uma conversa com historiadores. Estudos Históricos (rio De Janeiro), 21(41), 5–20. https://doi.org/10.1590/S0103-2186200800010000. 2008.

ADICHIE, C. **We Should All Be Feminists**. New York: Vintage, 2012.

AGÊNCIA ESTADO. **"Aqui no Brasil não existe isso de racismo", diz Bolsonaro em Fortaleza.** UOL Notícias, São Paulo, 29 jun. 2018. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/agencia-estado/2018/06/29/aqui-no-brasil-nao-existe-isso-de-racismo-diz-bolsonaro-em-fortaleza.htm. Acesso em: 22 mai. 2023.

AGUIAR, M. **Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de voto**. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p 15.

ALBUQUERQUE, K. **Diálogos de gênero na educação**: considerações sobre o projeto Lei Maria da Penha vai às escolas. Revista Estudos Feministas, 28(2), e60485. https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n260485. 2020

ALLPORT, G. **The Nature of Prejudice**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1954.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANTHONY, S. **"Social Purity." In Selected Speeches and Writings of Susan B**. Anthony, edited by I. H. Harper, 105-109. New York: Penguin Books, 1897.

ARANTES, V. "**A derrota do 'Escola sem Partido'**." CartaCapital, 15 de dezembro de 2017. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-derrota-do-escola-sem-partido/.

ARNS, P. **Brasil: Nunca Mais.** Petrópolis: Vozes, 1985.

AUSTIN, J. **Quando dizer é fazer**: Palavras e ação. (D. M. de Souza Filho, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. 1962.

BANDEIRA, L. **Feminismo, Memória e História**. In: SALES, Celecina et al (org.) Feminismo, Memória e História. Salvador: REDOR, 2000.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **The social construction of reality**: A treatise in the sociology of knowledge. New York: Anchor Books, 1966.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. 2014

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF. 2002.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Brasília, DF. 2019

BRASIL**. Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: Ministério da Educação. 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.015 de 07 de agosto 2009**. Brasília, DF: Senado. 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2013.

BRASIL**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base.** Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: [data de acesso]. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (versão preliminar)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (versão preliminar)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: Ministério da Educação. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil**: diretrizes curriculares nacionais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10639 de 9 de janeiro de 2003**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicos Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual (3a ed.). Brasília, DF: MEC/SEF. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs):** Ensino Fundamental II. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs):** Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Plano de Ações Articuladas (PAR) 2011-2014**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/par2011_2014.pdf. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Programa Brasil sem Homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e de promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF: Ministério da Saúde. 2004.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: lei nº 13.005/2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BUTLER, J. **Deshacer el género**. Barcelona: Paidós, 2017.

BUTLER, J. **Gender trouble**: Feminism and the subversion of identity. New York: Routledge, 1990.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido" – Apensado ao PL 7180/2014. Brasília, 2015.

CARNEIRO, S. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. Selo Negro Edições, 2011.

CARONE, I. Bento, M. **Psicologia social do racismo**: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.

CartaCapital. **Bolsonaro repete ofensa que fez contra negros e quilombolas**: "Tu pesa mais de 7 arrobas". 2022. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-repete-ofensa-que-fez-contra-negros-e-quilombolas-tu-pesa-mais-de-7-arrobas-ne/. Acesso em: 22 mai. 2023.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, S. Violência Doméstica. **Análise da Lei "Maria da Penha", n. º 11.340/06**. Salvador: Ed. Podivm, 2007.

CHAUÍ, M. **O discurso competente**. In: ____ o Cultura e democracia. 4 ed. rev. aum. São Paulo: Cortez, 1989, p. 3-13.

COLLINS, P. **Black Feminist Thought**: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment. New York: Routledge, 1990.

CONNELL, R. **Gender**. Cambridge: Polity Press, 2002.

COSTA, M. **Educação e democracia**: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. Revista Brasileira De Educação, 24, e240047. https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240047. 2019

CRENSHAW, K. "**Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and**

Antiracist Politics." University of Chicago Legal Forum, vol. 1989, no. 1, pp. 139-167, 1989.

CRENSHAW, K. **"Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color."** Stanford Law Review, vol. 43, no. 6, pp. 1241-1299, 1991.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos**. A educação escolar Indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

DAVIS, A. **Women, Race & Class**. New York: Vintage Books, 1981.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: Introdução à filosofia da educação. São Paulo: Edições UNESP, 1915.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1938.

DOMINGOS, C. **Gênero, sexualidade e diversidade nas políticas educacionais**: um mapeamento preliminar das ações e documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2011-2014). In: CARVALHO, Pimentel Iracilda; ABREU, Fabrício Santos Dias de (org.). Diversidade no contexto escolar: problematizações a partir dos marcadores de gênero, sexualidade e raça. Curitiba: Appris, 2016, p. 119-138.

DOVIDIO, J.; KAWAKAMI, N.; GAERTNER, S. **"Implicit and Explicit Prejudice and Interracial Interaction."** Journal of Personality and Social Psychology, vol. 82, no. 1, pp. 62-68, 2002.

ECHEVERRÍA, R. **Ontología del lenguaje**. 6 ed. Chile: J. C. Sáez, 2003.

FABRIS, E. **In/exclusão no currículo escolar**: O que fazemos com os "incluídos"? Educação Unisinos, 15(1). 2011.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1952.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

FERREIRA JR., A. Bittar, M. **Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar**. In: Caderno Cedes, Campinas: vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

FICO, C. **Como Eles Agiam**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1989.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Global, 2006.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2000.

GAMBOA, S. **O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo**. Filosofia e Educação, v. 2, n. 2, p. 74-98, 2009.

GASPARIN, J. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GERGEN, K. **O movimento do construcionismo social na psicologia moderna**. R. Inter. Interdisc. INTERthesis, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 299-325, jan./jul. 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/18071384.2009v6n1p299/10807.

GERGEN, K.; GERGEN, M. **Construcionismo social**: um convite ao diálogo. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.

GHIRALDELLI, P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, A. **Que podemos dizer sobre o Pronatec**. Consultoria Legislativa, Brasília, p. 1–39. 2016.

GOMES, N. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003**: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. Educ rev [Internet].Jan;(47):19–33. Available from: https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003. 2013.

GOMES, N. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GONZALEZ, L. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, v. 1, p. 223-244, 1984.

GUIMARÃES, A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, A. **Como trabalhar com "raça" em sociologia**. Educação e Pesquisa, 29(1), 93-10, 2003.

GUIMARÃES, A. **Preconceito de cor e racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. Ed. 34, 1999.

HACKING, I. **The social construction of what**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1999.

HALL, S. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília, DF: Unesco no Brasil, 2003.

HALL, S. **The West and the rest**: Discourse and power. In: HALL, S.; GIEBEN, B. (Eds.). Formations of modernity. Polity Press, 1992. p. 275-332.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOOKS, B. **Ain't I a woman**: Black women and feminism. Boston: South End Press, 1981.

HOOKS, B. **Feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Civilização Brasileira, 2019.

IBÁÑEZ, T. **Fluctuaciones conceptuales en torno a la postmodernidad y la psicología**. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1996.

IBÁÑEZ, T. **Invitación al deseo de un mundo sin iglesias, alias, variaciones sobre el relativismo**. Barcelona: Athenea Digital, 2005.

IBÁÑEZ, T. **O "giro lingüístico".** In: IÑIGUEZ, Lupicínio. Manual de Análise do discurso em Ciências Sociais. Petrópolis: Vozes, 2004.

IBÁÑEZ, T. **Psicología social construccionista**. Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara, 1994.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD).** Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=o-que-e. 2020. Acesso em: 20 maio 2023.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

ÍÑIGUEZ, L. **La psicología social en la encrucijada postconstruccionista**: historicidad, subjetividad, performatividad, acción. In XII Encontro Nacional da ABRAPSO, Porto Alegre, RS, 2003.

KILPATRICK, W. **O método do projeto**: O uso do ato propositivo no processo educativo. Campinas: Editora UNICAMP, 1918.

LANDA, M. HERBETTA, A (Org.). **Educação indígena e interculturalidade**: um debate epistemológico e político. Goiânia: Imprensa Universitária, 2017.

LANE, S. **O que é Psicologia Social?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

LERNER, G. **The Creation of Patriarchy**. New York: Oxford University Press, 1986.

LIMA, F. **O branqueamento enquanto projeto brasileiro de nação e seus reflexos em narrativas de mulheres negras subalternizadas**. Trab linguist apl [Internet]. Scielo. 2022.

LIMA, M. CAMPOS, L. **APRESENTAÇÃO**: Inclusão racial no ensino superior -Impactos, consequências e desafios. Novos Estudos CEBRAP, 39(2), 245–254. https://doi.org/10.25091/s01013300202000020001. 2020

LORDE, A. **Sister Outsider**: Essays and Speeches. Berkeley: Crossing Press, 1984.

LOURO, G. **"Pedagogias da sexualidade**." Revista de Estudos Feministas, vol. 21, no. 3, pp. 923-931, 2013.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOURO, G. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MALDONADO-TORRES, N. **A topologia do ser e o lugar do pensamento: ensaios sobre a colonialidade, a territorialidade e a epistemologia**. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

MARCHAND, P.; RATINAUD, P. **L'analyse de similitude appliqué aux corpus textuels: les primaries socialistes pour l'élection présidentielle français**. Universidae de Toulouse, França. Disponível em: https://www.univ-paris3.fr/marchand-pascal-et-al-l-analyse-de-similitude-appliquee-aux-corpus-textuels-les-primaires-socialistes-pour-l-election-presi-366183.kjsp?RH=1422957787027. Acesso em: 13 ago. 2022.

MÉLLO, R.; SILVA, A.; LIMA, M.; DI PAOLO, A. **Construcionismo, Práticas Discursivas e possibilidades de pesquisa**. Psicologia & Sociedade, v. 19, n. 3, p. 26-32, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000300005.

MENEGON, V. **Entre a linguagem dos direitos e a linguagem dos riscos: os consentimentos informados na reprodução humana assistida.** Tese de Doutorado em Psicologia Social, PUC-SP, 2003.

MIGNOLO, W. **The Darker Side of Western Modernity**: Global Futures, Decolonial Options. Durham: Duke University Press, 2011.

MIGUEL, L. **Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero":** Escola Sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. Direito e Práxis, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, 2016.

MIGUEL, L. **O mito da "ideologia de gênero" no discurso da extrema direita brasileira**. Cadernos Pagu, (62), e216216. https://doi.org/10.1590/18094449202100620016. 2021

MOHANTY, C**. Under western eyes**: Feminist scholarship and colonial discourses. Feminist Review, v. 30, n. 1, pp. 61-88, 1984.

MONTESSORI, M. **O método Montessori**: Pedagogia científica aplicada à educação da criança nas casas das crianças. São Paulo: Editora Cátedra, 1912.

MOSCHETA, M.; VILELA E SOUZA, L.; RASERA, E. **A dimensão política de pensar no cotidiano**. Belo Horizonte: Letra e voz, 2020.

MOURA, C. **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2014.

MOURA, F. "**Escola Sem Partido**": relações entre Estado, educação e religião e os impactos no Ensino de História. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2016.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 1999.

NOGUEIRA, C. **Contribuições do construcionismo social a uma nova psicologia de gênero**. Cadernos de Pesquisa, n. 112, p. 137-153, março, 2001. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Portugal.

OLIVEIRA, M. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

PAGER, D. "**The Use of Field Experiments for Studies of Employment Discrimination: Contributions, Critiques, and Directions for the Future**." The Annals of the American Academy of Political and Social Science, vol. 609, pp. 104-133, 2007.

PEREZ, A. MASCARENHAS, M. **A inconstitucionalidade do "movimento" escola sem partido**. Revista de Políticas Públicas, vol. 23, núm. 2, pp. 514-533, 2019.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE). Ministério da Educação, 2001.

QUIJANO, A. "**Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**." In: LANDER, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, pp. 157-210.

RAMOS, A. **Aculturação Negra no Brasil**. Brasiliana Eletrônica, 1942.

RASERA, E.; JAPUR, M. **Os sentidos da construção social**: o convite construcionista para a Psicologia. São Paulo: Paidéia, 2005.

RIDGEWAY, C. **Framed by gender**: How gender inequality persists in the modern world. New York: Oxford University Press, 2009.

ROSA, J. **As vozes de um mesmo tempo**: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi. Dissertação de Mestrado em Educação/UFSM. Santa Maria: UFSM, 2006.

SABINO, Geruza; CALBINO, Daniel; LIMA, Izabel. **A trajetória dos movimentos negros pela educação**: conquistas e desafios. Linhas Críticas, Brasília , v. 28, e40739, jan. 2022 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-043120220001001 04&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 maio. 2023. Epub 14-Fev-2022. https://doi.org/10.26512/lc28202240739.

SANTOS, B. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, B. **Toward a New Legal Common Sense**: Law, Globalization, and Emancipation. London: Butterworths, 2002.

SANTOS, J. **História da educação do negro e outras histórias**. São Paulo: Autêntica, 2016.

SANTOS, R. **'Branqueamento' do Brasil**. História, Ciências, Saúde-manguinhos, 15(1), 221–224. https://doi.org/10.1590/S0104-59702008000100014. 2008.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**: História e Teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História da história da educação no Brasil**: um balanço prévio e necessário. In: V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares. São Paulo, SP, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARCZ, L. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SEVERO, R. GONÇALVES, S. ESTRADA, R. **A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram**: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. Educação & Realidade, 44(3), e84073. https://doi.org/10.1590/2175-623684073. 2019

SILVA, E. **Corpo e sexualidade**: experiências em salas de aula de ciências. In: Revista Periódicus, 2ª edição, novembro 2014 – abril. 2019.

SILVA, M. **Educação antirracista no contexto político e acadêmico**: tensões e deslocamentos. Educação E Pesquisa, 47, e226218. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226218. 2021.

SILVA, T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKIDMORE, T. **Black into White**: Race and Nationality in Brazilian Thought. Durham: Duke University Press, 1974.

SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2017.

SOUZA, J. **A Tolice da Inteligência Brasileira**. São Paulo: LeYa, 2015.

SPINK, M. **Linguagem e Produção de Sentidos no Cotidiano**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SPINK, M. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Aproximações teóricas e metodológicas. Rio de Janeiro: Edição Virtual, 2013.

SPINK, P. **Pesquisa de campo em psicologia social**: uma perspectiva pós-construcionista. Psicologia & Sociedade, v. 15, n. 2, jul./dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/nSkXqD7jKvgdrTFYGmTF8gP/abstract/?lang=pt.

STANGOR, C. "**Stereotypes and Prejudice**: Their Automatic and Controlled Components." Journal of Personality and Social Psychology, vol. 78, no. 1, pp. 1-8, 2000.

TAJFEL, H. **Human Groups and Social Categories**: Studies in Social Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

UNESCO. **Boas práticas em educação para a igualdade de gênero e não discriminação**. 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245569. Acesso em: 20 mar. 2023.

UNESCO. **Diretrizes Curriculares Internacionais para a Educação do Século XXI**. Paris: UNESCO, 1998.

UNESCO. **Global education monitoring report 2017/2018**: accountability in education: meeting our commitments. Paris: UNESCO Publishing, 2017.

VEIGA, C. **Escola pública para os negros e os pobres no Brasil**: Uma invenção imperial. Revista Brasileira de Educação, 2008.

WEST, C. ZIMMERMAN, D. **Doing gender**. Gender & Society, v. 1, n. 2, pp. 125-151, 1987.

ZAGO, N. **Modernização do ensino médio e BNCC**: uma leitura crítica. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 165, p. 1013-1033, set./dez. 2017.